Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9170808
Centre d'intérêt: 220

Comment l'on réagit devant l'échec scolaire dans les collèges d'enseignement général et professionnel : plans et devis d'une recherche / par un comité de la Fédération des C.E.G.E.P. en collaboration avec le C.A.D.R.E. -- Montréal : La Fédération, 1974.
140 f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Résumé: f. 1-2. Bibliogr.: f. 122.

Vedette(s)-secondaire(s): Fédération des cégeps • Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Descripteur(s): Echec scolaire • Attitude de l'étudiant • Caractéristiques de l'étudiant • Enquête • Questionnaire • Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce document présente le plan et devis pour une recherche qui a pour but de vérifier les relations possibles entre les trois réalités suivantes: les circonstances des situations d'échec au cégep, les caractéristiques des cégépiens confrontés à l'échec et leurs attitudes face à l'échec ou ses circonstances. La première partie aborde le problème des réactions devant l'échec scolaire. Puis la méthode de recherche est exposée dans la deuxième partie: questionnaire, technique des scénarios, cueillette des jugements réfléchis, échantillonnage, conditions expérimentales, rapport de recherche, statistiques. Finalement, on présente un tableau modèle pour l'analyse des résultats, une liste de groupes d'informateurs dont il serait intéressant de confronter systématiquement les réponses.

Type de document:

9170888 Centre de documentation
FÉDÉRATION DES CÉGEPS
25
124-1080
notre réf.

COMMENT L'ON REAGIT DEVANT L'ECHEC SCOLAIRE

dans les collèges d'enseignement général et professionnel

Plan et devis d'une recherche

par

un comité de la Fédération des C.E.G.E.P.
en collaboration avec le C.A.D.P.E.

Juin 1974

CEGEP Fédération des CÉGEPS
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 — Tél.: 381-8891

SOMMAIRE

	PAGES
Résumé	1
Présentation	3
Chapitre I: Le problème des réactions devant l'échec scolaire	10
L'échec comme objet de réflexion et de recherche	11
Une recherche d'actualité	12
Une recherche "rare"	16
Perceptions et autres jugements ayant trait à l'échec	16
La démarche de recherche	20
Les catégories d'analyse ou "variables"	22
Liste sommaire des variables	23
Commentaires sur les variables	29
Les hypothèses et les questions	35
Questions de vocabulaire	36
Liste des hypothèses	37
Chapitre II: La méthode de recherche	41
Questionnaire sur l'échec	43
La technique des scénarios	60
Choix des scénarios	61
Ordre de présentation des scénarios	72
Ordre de présentation des variables dans les scénarios	77
Conclusion sur la structure des scénarios	82
Le style dans la rédaction des scénarios	83
La cueillette des jugements réfléchis	84
L'échantillonnage	84

Les conditions expérimentales 88

Anonymat 88
Périodes propices à l'enquête 88
L'investigation proprement dite 88
Relations publiques 90

Le rapport de recherche 91

Statistiques relatives à la méthodologie 92

Chapitre III: Analyse des résultats 93

Généralités sur l'analyse des résultats 94

Quelques classements des informateurs en vue de l'analyse des réponses 97

Tableau 1 - 1973 99

Tableau 2 - 1973 102

Tableau 3 - 1973 105

Tableau 4 - 1973 110

Tableau 5 - 1973 114

Tableau 6 - 1973 119

Références 122

Appendice A. La poursuite du travail: projet de recherche 123

Appendice B. Perception de l'échec: bibliographie sommaire, par André Contant 132

RESUME

Dans une pédagogie qui invite l'étudiant à l'exploration, l'échec scolaire n'est anormal que dans la mesure où l'échoueur et son entourage l'estiment anormal.

L'enquête projetée cherche à mettre en lumière les relations possibles entre trois ordres de réalités:

1. Les circonstances des situations d'échec: nombre d'échecs, âge de l'échoueur, etc.

2. Les caractéristiques objectives des personnes qui, dans les C.E.G.E.P., sont confrontées de près ou de loin au phénomène échec: statut de ces personnes (étudiants, professeurs, etc.), niveau socio-économique, sexe, etc.

3. Les attitudes de ces personnes à l'égard du phénomène échec ou des circonstances de l'échec, attitudes manifestées soit par des réactions globales et spontanées devant des situations-types ("perception" de l'échec), soit par des jugements plus abstraits et plus réfléchis.

Les trois hypothèses suivantes sont formulées:

1. Les étudiants et les administrateurs des C.E.G.E.P. constituent les groupes respectivement le plus et le moins tolérants à l'égard de l'échec.

2. Les attitudes des personnes qui prennent connaissance d'une situation d'échec sont déterminées dans une très large mesure par les attitudes apparentes des échoueurs, et dans une moindre mesure par les circonstances objectives de l'échec.

3. En général, il y a peu de concordance entre les réactions spontanées et les jugements abstraits relatifs aux circonstances de l'échec.

PRESENTATION

Au moment de remettre à notre commanditaire, la Fédération des C.E.G.E.P.[1], ce plan de recherche, qui parle par lui-même, notre comité croit mieux rendre compte de son mandat en exposant d'abord quelques éléments du contexte dans lequel il croit pouvoir situer son travail. Le terme "travail" évoque ici la chose faite, le produit, mais aussi l'action productive dans son déroulement historique: ces deux aspects seront traités tour à tour.

Il faut dire, par exemple, que la recherche proposée nous paraît à la fois scientifique et collée à la réalité: scientifique en raison de la rigueur qu'elle exige et du genre d'éclairage qu'elle permet d'espérer, malgré le peu de relations qu'elle entretient avec une théorie quelconque; collée d'autre part à la réalité la plus quotidienne, à l'activité éducative telle que vécue par les étudiants et par ceux qui oeuvrent à leur service: d'où l'intérêt plus qu'ordinaire qu'elle devrait susciter.

En insistant sur le "vécu" de l'échec scolaire - selon l'expression à la mode - sur les sentiments qu'il déclenche, plutôt que sur les aspects objectifs, évidents, officiels et extérieurs du phénomène, nous proposons de considérer l'échec comme une réalité non pas d'abord administrative ou didactique, mais psycho-sociale. Dans le secteur de la santé publique, il se dessine aujourd'hui un courant de pensée selon lequel la maladie,

---

(1) Collèges d'enseignement général et professionnel

occasionnée sans doute par quelque défaillance ou quelque insuffisance biologique, est formellement psycho-sociale: de deux rhumatisants également affectés dans leurs tissus, celui qui se croit et que l'on croit malade est un malade, à la différence de celui qui se montre malgré tout satisfait de son état de santé, avec l'accord implicite de son entourage et de son médecin. De même, il faut mesurer l'ampleur et la nocivité de l'échec scolaire aux significations qui s'y attachent dans l'esprit des étudiants qui échouent comme dans celui de leurs professeurs, de leurs parents, des employeurs, etc.

Il s'agit, pour l'instant d'un "simple" plan de recherche, mais nous n'y trouvons aucun motif pour regretter de n'avoir pas fait mieux ni plus tôt. Une recherche qui comporte une problématique, des hypothèses, une méthode et des instruments existe déjà, possède déjà son schéma interne de développement: il ne reste qu'à la mener à terme, selon des modalités concrètes que nous nous sommes efforcés de détailler (voir l'appendice A). En outre, nous croyons avoir apporté, par la technique des scénarios, une contribution méthodologique originale et susceptible d'application variées, même en dehors du champ de l'éducation. D'autre part, conçu pour utilisation immédiate dans les établissements du cycle collégial, le projet n'aurait besoin que de modifications mineures pour s'adapter aux réalités de fin de secondaire ou à celles de l'enseignement supérieur.

C'est pourquoi, espérant que ce texte reçoive une large diffusion, nous n'avons pas ménagé les efforts pour le rendre aussi clair, aussi facile à comprendre et à critiquer et, avouons-le, aussi attrayant que possible, même pour les éducateurs les moins férus de recherche. Y sommes-nous parvenus? Nous espérons qu'on nous le dira. En particulier, tout l'essentiel de la recherche, toute son articulation, est censée se trouver dans le premier chapitre, qui se termine par un aperçu des suivants; ceux-ci sont

forcément d'allure plus technique, mais encore là nous avons attaché autant d'importance au besoin de communiquer qu'à l'objet même de la communication, autant d'importance au lecteur qu'à la matière traitée. Au chapitre III, par exemple, les tableaux statistiques - encore vides, bien entendu - arborent des titres précis et rébarbatifs, mais ils sont introduits par des textes qui visent à en expliquer les fonctions à partir d'exemples concrets. Si nous avons accumulé des redites et des précisions superflues, c'est dans l'espoir d'éviter l'écueil plus grave qui aurait consisté à nous écrire un texte à nous-mêmes, comme cela s'est déjà vu... La bonne conscience que nous croyons pouvoir afficher nous rendra, pensons-nous, accueillants à la critique bienveillante.

Un mandat de départ

Le rapport actuel trouve son origine dans un plan de travail adopté par la Fédération des CEGEP à l'automne 1970; l'un des thèmes s'énonçait comme suit:

> ETUDE SUR LES CAUSES D'ECHECS ET D'ABANDON DE COURS AU CEGEP.
>
> Eléments d'une problématique
>
> - Quelles raisons justifient l'écart entre le nombre d'étudiants inscrits en Collège I et le nombre de diplômés?
> - Quelles raisons justifient le changement d'orientation des étudiants durant leurs études collégiales?
> - Que deviennent les étudiants qui abandonnent en cours de route leurs études collégiales?
> - Quels sont les mécanismes de relance ("follow-up") des finissants actuellement en vigueur dans les collèges? Comment coordonner, amplifier et systématiser cette opération? (1)

(1) Extrait de CEGEPROPOS, no 6, p. 15.

On prévoyait que l'étude s'achèverait en mai 1972.

Peu après la publication de ce texte, le comité exécutif de la sous-commission des psychologues et des conseillers d'orientation (2) se porte volontaire pour débroussailler ce terrain vague des "échecs, abandons de cours et changements d'orientation". En pratique, le comité prévoit fonctionner principalement comme groupe de recherche; les réunions mensuelles auront été préparées par un échange régulier de documents de travail et, le cas échéant, par des pré-recherches "sur le terrain", c'est-à-dire auprès d'étudiants et d'éducateurs des collèges.

Quelques étapes

En février 1971, les membres tombent d'accord sur une hypothèse de travail fondamentale: leur recherche serait plus intéressante et plus féconde si elle se centrait non pas sur les causes d'échec prises en elles-mêmes, mais plutôt sur les attitudes relatives à ce phénomène (perceptions qu'ont de l'échec scolaire les administrateurs, les professeurs, les étudiants eux-mêmes et leurs parents). Vu l'ampleur du problème, le comité écarte, outre l'étude des causes d'échec, celle des abandons de cours et celle des changements d'orientation.

A la réunion du 31 mars 1971, il est fait mention pour la première fois de la méthode des scénarios (ou mini-dossiers) comme avenue prometteuse pour l'élaboration du projet.

Le 30 avril, une note de service adressée à la Fédération spécifie que "le comité travaille sur l'ébauche d'un instrument de recherche dont personne ne peut garantir qu'il deviendra valable".

Quelques semaines plus tard, à la veille de la période des vacances, l'un des membres fait parvenir à l'équipe un ensemble d'hypothèses précises accompagné d'une ébauche d'instrumentation appropriée; ce document, qui permettra éventuellement un nouveau départ, est désigné par la suite sous le nom de "Projet Paquin". Durant l'année scolaire 1971-72, le co-

(2) Depuis lors, cette "sous-commission" est devenue "commission".

mité acquiert le statut de comité ad hoc, à la demande des nouveaux élus de la sous-commission des psychologues et des conseillers d'orientation; il porte désormais le nom de "comité sur la perception de l'échec"; il marque le pas et perd la moitié de ses membres (trois sur six), non sans pousser malgré tout la réflexion quelques crans plus loin.

Le 20 septembre 1972, avec l'adjonction d'un nouveau membre, le comité signifie à la Fédération qu'il estime la recherche réalisable et s'engage formellement à en produire le plan complet et détaillé.

En novembre 1972, à l'occasion d'une restructuration de la Fédération, le comité fait son autocritique et adresse à la Fédération un mémoire dont nous citons quelques passages:

> Il nous semble normal que si une recherche sort des sentiers battus, si elle fait plus qu'une enquête de routine, elle exige du temps, elle implique des tâtonnements, des remaniements, des précisions successives et progressives, à moins que l'on n'adhère à une conception mécaniciste de la recherche.
>
> Nous concédons très volontiers que le projet actuel ne répond pas aux besoins exprimés lors de l'élaboration du plan de travail de la Fédération en 1970: définition factuelle du phénomène échec et analyse des causes du cheminement dit irrégulier de l'étudiant en cours d'études collégiales.
>
> Nous considérons cependant que cette recherche favorisera la connaissance du milieu collégial, en plus d'identifier quelques préjugés et certaines illusions responsables de maints affrontements chez les divers groupes de personnes en présence dans les collèges.
>
> Nous croyons que de nombreuses personnes, tout comme nous, s'interrogent sur des questions telles que les suivantes, dont les réponses nous semblent vitales dans la vie quotidienne des collèges:
>
> - la perception que l'on a de l'échec est-elle influencée par le sexe de l'étudiant échoueur?
> - les étudiants eux-mêmes s'en font-ils avec les échecs?

- quel est le seuil de tolérance, à l'égard de l'échec, des administrateurs provinciaux? des administrateurs locaux? des professeurs? des étudiants des diverses catégories? des parents? des payeurs de taxes?

Le Rapport Parent définissait le régime pédagogique des établissements post-secondaires comme favorable à un cheminement de l'étudiant par la voie d'essais et d'erreurs dans l'expérimentation qu'il était encouragé à faire dans divers secteurs du savoir; le phénomène de l'échec allait dès lors de soi dans une relative mesure.

Est-il vain et ambitieux de prétendre que notre recherche puisse éclairer les personnes concernées par l'élaboration et la mise en place du prochain régime pédagogique des collèges?

Peu après, la Fédération donnait le feu vert à la poursuite des travaux, qui, en fait, devaient se prolonger jusqu'en mai 1974.

Les auteurs de la recherche

Pour terminer la présentation de ce travail collectif, il convient d'en identifier les auteurs. L'équipe de départ comprenait:

Henri-Paul Bordeleau, psychologue, conseiller d'orientation, du Collège de Saint-Jérôme

Gérard Dupuis, conseiller d'orientation, du Collège de Saint-Hyacinthe

Roland Filiatrault, conseiller d'orientation, du Collège de Rouyn-Noranda

Louis Gadbois, animateur du comité, chargé de recherche au CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation)

Francine George, psychologue, du Collège Bois-de-Boulogne

André Paquin, conseiller d'orientation, du Collège de Saint-Laurent

Plus que décimée par trois départs, l'équipe comprenait encore, à l'été 1972, MM. Bordeleau, Filiatrault et Gadbois; à partir de l'automne, elle a poursuivi son mandat avec un effectif de quatre membres, grâce à la venue de

Jacqueline Robitaille, sociologue, du Collège du Vieux-Montréal.

Il faut également signaler la contribution de M. André Contant, du service de documentation du CADRE, pour sa recherche bibliographique autour de la notion de "perception de l'échec".

En raison d'échéances qu'il n'était plus possible de faire reculer, l'équipe du début n'a pas été consultée sur le texte de ce rapport; l'équipe de la fin assume donc seule la responsabilité des insuffisances dont elle est pleinement consciente et de celles qui lui ont échappé.

CHAPITRE 1

LE PROBLEME DES REACTIONS DEVANT L'ECHEC SCOLAIRE

L'échec comme objet de réflexion et de recherche

Prononcer le mot "échec" suffit à évoquer chez tout être humain un bon nombre de souvenirs, de croyances, de sentiments, de connaissances plus ou moins systématiques, au même titre que les mots "travail", "maladie", "délinquance", "affection", etc. Des millions de collégiens ont rédigé des dissertations sur le vaste thème de l'échec, tandis qu'un bon nombre de penseurs et de chercheurs se sont appliqués à en analyser les implications. En psychologie scientifique, le grand ouvrage classique de Nuttin (1953), Tâche, réussite et échec, mérite une mention particulière.

Quant à l'échec scolaire, il fait chaque année, de par le monde, l'objet de centaines de publications; dans la grande majorité des cas, ou bien l'auteur décrit statistiquement le phénomène dans un milieu donné, ou bien il s'ingénie à en identifier les causes ou les conséquences. La liste des causes déjà identifiées, en particulier, est bien connue. manque de capacités ou de motivation, insuffisance des acquisitions scolaires antérieures, drames familiaux, conflits intrapsychiques, mésadaptation sociale, provenance d'un milieu défavorisé, maladie, erreur d'orientation, etc. D'une étude à l'autre, les définitions varient - par exemple, les catégories économiques peuvent s'agencer selon différents critères de revenu, etc. - et les différentes causes d'échec s'exercent à des degrés variables, qu'on s'efforce de traduire en chiffres; le Bureau international d'éducation a publié sur cette question une remarquable synthèse à l'échelle mondiale, sous le titre Les causes et les conséquences des abandons en cours d'études (1972), et M. André Contant en fournit un aperçu dans la bibliographie qui figure en appendice.

Mais aucun éducateur n'ignore qu'au delà de ces généralisations statistiques, l'enchevêtrement des causes d'échecs comporte une large part d'impondérable et que, pour comprendre pleinement un échec, il faudrait connaître parfaitement celui qui le subit. La recherche demeure donc ouverte de ce côté, mais, pour notre part, c'est un autre terrain que nous voulons couvrir: plutôt que d'étudier les causes de l'échec scolaire, nous allons nous pencher sur les réactions subjectives que l'échec engendre, sur les attitudes, jugements et convictions d'individus quotidiennement en contact avec l'échec scolaire passé, présent ou éventuel, à commencer par les étudiants eux-mêmes.

Une recherche d'actualité

La notion d'échec scolaire comporte probablement toujours une part d'ambigüité, puisqu'elle peut correspondre dans la réalité soit à un échec isolé et réparable - "j'ai coulé mes maths, mais je vais reprendre l'examen" - soit à une accumulation d'échecs qui équivaut à une faillite globale - "j'ai manqué mon année", "j'ai raté mon diplôme", "mon avenir est fichu", etc.

Mais il faut signaler que, dans le système scolaire du Québec, le Rapport Parent (Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1964) a fort contribué à relativiser à plein la notion d'échec: d'une part, en effet, le Rapport recommande que l'élève réussisse ou échoue matière par matière; d'autre part, et ceci paraît encore plus important, l'orientation intellectuelle et professionnelle de l'élève est désormais censée s'opérer jusqu'à un certain point grâce à un processus d'essais et erreurs, celles-ci permettant de redresser ceux-là.

Accepter que l'élève explore avec une certaine hardiesse le monde des sciences, des arts et des techniques tout en éprouvant dans l'action concrète ses capacités et ses motivations, à tel point que son orientation finale soit la résultante de ses expériences, c'est accepter du même coup que la mention "échec" inscrite dans un dossier, loin de signifier une faillite personnelle, évoque plutôt des hypothèses non corroborées, des tentatives risquées dont le résultat, sans doute décevant, n'est pas sans valeur éducative. Dans un tel système, il est clair qu'un dossier exempt de tout échec peut appartenir soit à un élève particulièrement doué et polyvalent, soit à un élève moins polyvalent qui a su relever le défi d'explorer à fond la réalité extérieure et la sienne propre et qui a eu de la chance, soit enfin à un élève qui a refusé le défi pour se cantonner dans les études qui lui valaient des succès faciles. Encore dans un tel système, il est clair qu'à tel échec dans l'ordre des notes scolaires peut correspondre une réussite sur le plan du développement personnel, où la curiosité et le goût du risque représentent des valeurs; il faut voir que, si cet échec est réel et peut-être important, la réussite qu'il comporte n'est ni moins réelle ni moins importante; il n'y a donc aucun paradoxe à parler, comme l'ont déjà fait divers penseurs, d'échecs qui sont des réussites. Nous conviendrons cependant que la mention "échec" inscrite au livret scolaire est objective, tandis que la réussite correspondante est subjective, non sans admettre qu'il y a dans cette opposition commode une simplification exagérée de la réalité.

D'autre part, il semble indiscutable que l'être humain, que l'élève, ne saurait subir coup sur coup un nombre important d'échecs partiels

sans éprouver cet ensemble d'événements comme une faillite globale ou du moins comme une demi-faillite, mais il est difficile d'établir ici des règles précises.

Dans les collèges d'enseignement général et professionnel, le premier régime pédagogique s'est affirmé relativement tolérant à l'égard des échecs scolaires. Ainsi, l'échec dans un ou plusieurs cours n'entraîne pas ipso facto d'échec global (échec d'une session, par exemple); l'étudiant qui, au terme d'une session, récolte trois échecs peut être exclu, mais celui qui n'en a que deux garde pleinement le droit de poursuivre ses études; jusqu'à la mi-session, tout étudiant est autorisé à abandonner un cours quelconque, ce qui lui vaut alors la mention "abandon" et non "échec"; enfin, dans la pratique, on observe qu'une large proportion des étudiants prennent, pour obtenir le diplôme d'études collégiales, un nombre de sessions supérieur au nombre "normal".

On peut cependant douter que tous les personnels chargés de l'application du régime pédagogique aient manifesté dans leurs attitudes et dans leurs gestes un égal degré d'indulgence. Certains membres des directions des collèges ont tôt fait de s'inquiéter du taux élevé d'échecs constaté dans certains programmes et de souligner les coûts sociaux de l'aventure, tandis que grossissait dans les établissements la population de ceux qu'on a appelés, non sans quelque exagération, les "éternels étudiants". Dès l'automne 1970, la Fédération des CEGEP inscrivait à son plan de travail une étude sur la question des échecs. Enfin, en 1972, la DIGEC proposait aux collèges un régime pédagogique remanié, qui faisait la vie beaucoup moins facile aux échoueurs à répétition et qui n'a d'ailleurs pas

été appliqué. Mais rien ne permet de prévoir que le prochain régime pédagogique traite les élèves mal notés avec autant de souplesse que le régime originel.

Quoi qu'il en soit, la présentation de nouvelles règles du jeu sera l'occasion, à coup sûr, de discussions serrées entre les principaux interlocuteurs - DIGEC, directions des collèges, professeurs, étudiants - et dans le public intéressé à l'éducation ou frustré par le taux des impôts. Un des thèmes abordés sera celui de l'échec, mais alors la discussion n'aura des chances d'avancer que si tous parlent le même langage. Or il n'est pas certain que tel doive être le cas. Car si l'on constate que tous appellent un échec un échec, de même qu'ils appellent un chat un chat, il n'est pas certain que la même réalité simple et objective ait pour tous les mêmes significations. Et si les administrateurs, par exemple, attribuaient à l'échec une gravité et des inconvénients que les étudiants, surtout peut-être les plus jeunes, sont incapables de concevoir?.. Or, si cette hypothèse se vérifiait, le public pourrait assister à un dialogue de sourds - encore un! - où les étudiants, de bonne foi, jugeraient répressives des mesures que les dirigeants du système estimeraient généreuses.

En guise de préambule aux discussions éventuelles, on éprouve donc la tentation de demander aux parties, en empruntant le style de certains reporters de la télévision: "Pour vous, un échec, qu'est-ce que ça signifie?" Mais pour un interlocuteur disert, on en compterait, comme au petit écran, neuf qui n'auraient rien à répondre. La recherche que nous proposons aura donc pour fonction de morceler, d'articuler, de concrétiser cette question trop vague et fondamentale, "Pour vous, quelle est la signification de l'échec?"

Une recherche "rare"

Il semblerait donc, même sans aucune sorte de référence aux actualités pédagogiques, à partir plutôt d'une analyse sommaire de la notion d'échec, il semblerait qu'un bon nombre de recherches aient dû porter jusqu'ici sur les réactions des membres de la collectivité scolaire aux échecs essuyés par les élèves: dans quelle mesure ou entre quelles limites juge-t-on acceptable, conforme à la stratégie pédagogique officielle et à l'ordre social, dans quelle mesure juge-t-on normal que l'élève échoue? Dans l'attitude qu'on se forme spontanément à l'égard d'un échoueur et dans les jugements qu'on porte sur lui, jusqu'à quel point tient-on compte de son âge, de son sexe, du nombre de ses échecs actuels et antérieurs, de sa motivation apparente ou d'autres éléments d'information portés à son dossier? Et à ces différents points de vue, existe-t-il des différences notables entre les différentes catégories de personnes immédiatement concernées?

Voilà autant de questions toutes simples et qui rendent un son familier. Pourtant, nous avons constaté que la recherche en ce domaine est ou bien inexistante ou bien d'une extrême rareté, comme en fait foi la revue de la documentation qu'on trouvera en appendice. Cette lacune est particulièrement étonnante pour quiconque jette régulièrement un coup d'oeil sur la masse invraisemblable des publications touchant l'école, surtout aux U.S.A.

Perceptions et autres jugements ayant trait à l'échec

Notre recherche se propose donc d'obtenir la collaboration de diverses personnes - appelées "informateurs", "répondants", "sujets" ou "participants" - afin qu'elles se prononcent sur l'échec scolaire ou sur la

situation de l'échoueur, qu'elles acceptent d'évaluer ces réalités comme plus ou moins "normales", qu'elles donnent des indications sur les motifs ou les déterminants de leurs jugements.

Désireux de recueillir là-dessus des matériaux aussi riches que possible, nous avons éliminé du projet la méthode du questionnaire classique, croyant qu'elle risquait d'apporter trop de réponses abstraites et d'arguments intellectuels. Or, devant les étudiants en chair et en os qui ratent un ou plusieurs cours, il nous semble que chacun réagit globalement et, disons-le, viscéralement, en fonction d'attitudes dont il peut n'être pas pleinement conscient, plutôt qu'en fonction d'une théorie; il nous semble également que ces attitudes sont de nature à colorer les jugements même les plus réfléchis qu'on porte sur la légitimité de l'échec, mais qu'elles doivent se manifester au plus haut point dans la <u>première évaluation rapide</u> que l'on fait en parcourant le dossier d'un échoueur.

Ces jugements spontanés, porteurs d'attitudes plutôt que de considérations savantes, voilà ce que nous cherchons à recueillir en priorité. Pour y parvenir, nous ferons lire aux informateurs quelques dossiers succincts d'élèves en difficulté, en leur demandant d'évaluer rapidement, à chaque dossier, le caractère plus ou moins "normal" de l'échec ou de l'ensemble d'échecs. La réponse ou la réaction de chaque informateur, nous l'appellerons "perception", selon l'usage reçu dans les sciences humaines: il s'agit, en effet, d'une activité mentale qui, d'une part, est de l'ordre de la connaissance, comme tout jugement ("cette musique est vive", "cette lettre a deux pages", "cet échec est grave", etc.), et qui, d'autre part, échappe aux schèmes logico-mathématiques, les informateurs n'ayant aucun moyen de classer les dossiers sur une échelle

métrique ni même de conformer leurs réponses à des règles précises. Même dans la langue courante, il est de plus en plus commun d'entendre dire, par exemple, que telle personne est "perçue" comme chaleureuse, que tel travail est "perçu" comme difficile, ce qui évoque une connaissance seulement approximative et sujette à revision; par contre, s'il s'agit d'additionner 2 et 2 pour obtenir 4, le terme "perception" serait inapproprié.

Concrètement, la méthode des scénarios ou des mini-dossiers, que nous avons adoptée pour analyser la perception de l'échec, comporte un questionnaire où l'informateur doit se prononcer, par exemple, sur le cas suivant (1):

> François B., qui a le même âge que la plupart des étudiants de son groupe, étudie en sciences de la santé. Au cours de la dernière session, il a subi un échec dans un cours en dehors de sa concentration, alors qu'il n'avait jamais échoué au collège antérieurement. Ajoutons qu'il paraît peu motivé à l'endroit de ses études.

D'après votre première réaction personnelle, cette situation est:

- tout à fait acceptable 1
- pas mal acceptable 2
- tout juste acceptable 3
- tout juste inacceptable 4
- pas mal inacceptable 5
- tout à fait inacceptable 6

---

(1) Le questionnaire est reproduit au chapitre II (feuilles vertes)

A ce dossier miniature succèdent quelques dossiers de même facture, où sont introduites des variations systématiques portant sur le sexe de l'échoueur, sur son âge, sur le nombre de ses échecs actuels, etc.; dans chaque cas l'informateur inscrit son évaluation sous forme d'une cote.

Nous verrons plus loin comment les méthodes statistiques permettent de décrire et d'interpréter les cotes fournies par différents groupes d'informateurs. Pour l'instant, et à titre d'exemple, on peut imaginer que tel groupe "perçoive" comme plus normaux les échecs des étudiants hommes que ceux des étudiantes; il y aurait là, sans doute, matière à réflexion et incitation à chercher les moyens d'un redressement.

D'autre part, comme complément aux scénarios ou mini-dossiers qui déclenchent des "perceptions", nous croyons utile de présenter aux mêmes juges une courte liste de concepts dont ils tiennent peut-être compte, en général, lorsqu'ils prennent connaissance d'une situation d'échec: âge et sexe de l'échoueur, nombre d'échecs subis, etc. Ces éléments d'information, qui formaient tout à l'heure la substance des scénarios, il s'agit, premièrement, de les sérier par ordre d'importance et d'indiquer, deuxièmement, si on se croit plus tolérant envers les échoueurs qui ont l'âge de leur groupe ou envers les plus vieux, etc. Ici, l'activité mentale de l'informateur a des chances d'être plus logique, plus abstraite, plus réfléchie, plus conforme à des convictions rationnelles, et nous parlerons alors de "conception" de l'échec, ou de "convictions" à l'égard de l'échec, ou de "jugement rationnel", ou de

"jugement réfléchi", par opposition à la "perception". Le sens commun comme la documentation scientifique affirment que la différence est parfois considérable entre les convictions d'une personne ou les principes qu'elle soutient, d'une part, et d'autre part ses réactions les plus spontanées en face de la réalité vécue; notre recherche pourrait apporter sur ce point des éclaircissements utiles à tous ceux qui doivent prendre position, pour une raison ou pour une autre, en face de l'échec scolaire.

La démarche de recherche

Au point où nous voici rendus, il n'est peut-être pas inutile d'ouvrir une parenthèse pour résumer les phases de notre réflexion collective: le texte actuel, qui en est le résultat tangible, en recevra peut-être un meilleur éclairage.

1. Tel que déjà mentionné, nous avons cherché à concevoir une recherche permettant d'explorer des réactions relativement spontanées et peu réfléchies à l'égard des situations d'échec ("perception").

2. Nous avons opté provisoirement pour la méthode des scénarios, parce qu'elle semblait répondre à l'objectif précité.

3. Un peu plus tard, estimant que cette méthode était de nature à fournir réponse à une couple d'hypothèses d'une importance primordiale, nous l'avons adoptée définitivement, afin d'en faire l'instrument principal de notre travail.

4. En étudiant les implications de la méthode, nous avons constaté qu'elle permettait par surcroît la formulation d'un bon nombre d'autres hypothèses, que nous nous sommes alors appliqués à formuler.

5. Parallèlement à la démarche que nous venons de décrire, nous avons conservé la préoccupation secondaire de recueillir les réactions plus abstraites et plus réfléchies qui correspondent à des "conceptions" ou "convictions" touchant l'échec.

Nous sommes donc assez loin d'une certaine conception idéale, linéaire et simplificatrice de la démarche scientifique, où l'on s'efforce d'établir une séquence chronologique rigide telle que la suivante:

1. Le chercheur prend d'abord connaissance d'un problème et le traduit en une ou plusieurs hypothèses précises; la première partie du travail consiste donc en une dissection du problème.

2. Le chercheur choisit alors la méthode pertinente, propre à indiquer dans quelle mesure ses hypothèses sont correctes: l'exposé de cette méthode constitue la deuxième partie du travail.

Or, vu le caractère aventureux et complexe de notre démarche, où les hypothèses et la méthode se conditionnent mutuellement, nous nous sentons libres à l'égard des plans traditionnels de recherche; nous nous trouverions à l'aise, par exemple, pour passer immédiatement au deuxième chapitre de ce travail, c'est-à-dire à la description complète et détaillée de la méthode, quitte à introduire après coup la présentation des hypothèses. Cependant, nous ne voyons aucun inconvénient à sacrifier

À l'usage: ce premier chapitre sur Le problème des réactions à l'échec se terminera donc tout à l'heure par la liste des hypothèses, mais il convient d'exposer auparavant les catégories d'analyse: celles-ci, qui font partie intégrante de la méthode et qui, à ce titre, pourraient figurer au chapitre suivant, semblent en effet nécessaires à la construction un peu systématique des hypothèses.

Les catégories d'analyse ou "variables"

La recherche se propose donc d'analyser les réactions devant l'échec scolaire selon divers points de vue, dont il importe maintenant de dresser l'inventaire.

Ces points de vue bien définis, ou, si l'on préfère, ces concepts nécessaires à l'analyse - par exemple, l'âge de l'échoueur, le sexe du professeur qui participe à l'enquête - s'appellent techniquement des "variables"; chaque variable comporte au moins deux "catégories". Par exemple, nous conviendrons que les "catégories" homme et femme représentent les deux manifestations possibles de la "variable" sexe.

Nous allons maintenant dresser une liste sommaire des variables de la recherche, classées selon qu'elles concernent ou bien les personnes mêmes qui participent à l'enquête, ("variables organismiques"), ou bien les situations d'échec décrites dans les scénarios et présentées à ces personnes comme objet d'évaluation ("variables stimuli"), ou bien les réponses de ces personnes ayant trait à la gravité ou à la normalité des situations ("variables réponses"); nous prendront également soin d'indiquer, au sujet de certaines variables, les catégories qu'elles comportent.

LISTE SOMMAIRE DES VARIABLES

A. VARIABLES "ORGANISMIQUES"

(Ces variables concernent les informateurs comme personnes)

a) Variables concernant tous les informateurs

Statut au collège: étudiants, éducateurs non-enseignants, professeurs, administrateurs

Sexe

Age

b) Variables concernant exclusivement les étudiants

Programme suivi: enseignement général, enseignement professionnel

Régime: plein temps ou temps partiel (moins de quatre cours durant la session)

Niveau de scolarité déjà atteint

Nombre d'échecs déjà subis au collégial

Scolarité du père

Scolarité de la mère

Revenu annuel du père

Revenu annuel de la mère

c) Variables concernant exclusivement les informateurs non-étudiants

Années de scolarité

Revenu personnel annuel

d) Variables concernant exclusivement les professeurs

Plein temps ou temps partiel

Affectation à un secteur d'enseignement: secteur professionnel, surtout, secteur général surtout, partage à peu près égal.

B. VARIABLES "STIMULI"

(Ces variables constituent les éléments des scénarios)

Sexe de l'échoueur:

Homme, femme

Age de l'échoueur:

Même âge que le groupe

Age plus avancé

Programme de l'échoueur:

Techniques administratives

Sciences de la santé

Nombre d'échecs à la dernière session:

Un (1)

Trois (3)

Domaine d'échec:

Majorité des échecs (ou échec unique, selon le cas) dans la concentration

Majorité des échecs (ou échec unique, selon le cas) en dehors de la concentration

Nombre d'échecs antérieurs au collégial:

Aucune échec antérieur

Un certain nombre d'échecs antérieurs

Motivation apparente à l'égard des études:

Forte motivation

Faible motivation

C. VARIABLES REPONSES

a) Perception de l'échec: Sur une échelle allant de 1 à 6, l'informateur cote chaque scénario selon que la situation d'échec lui inspire une réaction plus ou moins favorable

b) Jugement réfléchi:

i) A partir de la liste formelle des variables stimuli, l'informateur range celles-ci par ordre d'importance (e.g.: la variable la plus importante pour lui, est le nombre d'échecs, puis vient la motivation apparente, etc.)

ii) Pour certaines variables stimuli, l'informateur désigne la catégorie qui rend l'échec moins grave (e.g., l'informateur se déclare plus tolérant dans le cas des échoueurs relativement âgés que dans le cas des échoueurs ayant l'âge de leur groupe, etc.) (1)

---

(1) Pour d'autres variables, il est inutile de poser la question; on imagine mal qu'un informateur juge un échec plus grave que trois échecs.

D. AUTRES VARIABLES

Nous nous bornons à mentionner ici, pour compléter la liste, quatre variables dont la fonction apparaîtra plus loin:

a) Les dimensions du collège auquel appartient l'informateur ainsi que le caractère "urbain" ou "rural" de ce collège. (Ces deux variables sont assimilables aux variables "organismiques"; nous les retrouverons dans la section Echantillonnage, au chapitre II).

b) La présentation aux informateurs de quatre versions équivalentes du questionnaire ainsi que l'ordre de présentation des variables dans les scénarios. (Ces deux variables se rattachent aux variables stimuli; nous les retrouverons dans la section La méthode des scénarios, au chapitre II).

Commentaires sur les variables

Cette énumération de variables appelle un certain nombre de commentaires d'ordre général et de précisions sans doute fastidieuses, mais indispensables, que nous essaierons de réduire au strict minimum.

Commentaires sur les variables "organismiques"

1. En ce qui concerne certaines variables (dites "qualitatives"), la liste précédente mentionne les catégories correspondantes: par exemple, on note que la variable "statut au collège" comporte les catégories "étudiants", "éducateurs non-enseignants", etc. Pour les autres variables (dites "quantitatives": âge, revenu, etc.), nous avons omis de spécifier les catégories de réponses, qui auraient surchargé la liste; on pourra les examiner dans le questionnaire (1). A l'étape ultérieure de la description des résultats de la recherche, il pourra être commode de remanier ces catégories.

2. Certaines variables énumérées ci-haut sont susceptibles de mutiples combinaisons et recoupements. Premier exemple: en joignant le "niveau de scolarité déjà atteint" (nombre de sessions terminées) et le "nombre d'échecs déjà subis au collégial", on pourrait obtenir pour chaque informateur étudiant un indice - sans doute grossier, mais significatif - de la fréquence ou de la "densité" de ses échecs. Deuxième exemple: en combinant "scolarité du père", "sco-

(1) Reproduit dans le chapitre II (feuilles vertes)

larité de la mère", "revenu annuel du père" et "revenu annuel de la mère", on établirait un indice global du niveau socio-économique de l'étudiant.

3. Les précisions les plus importantes en ce qui concerne les personnes à interroger se trouvent dans la section L'échantillonnage, au chapitre II. D'autre part, on trouvera dès les premières pages du chapitre III, une liste intitulée "Quelques classements des informateurs en vue de l'analyse des réponses". Cette liste, construite à partir des variables organismiques, est élémentaire, mais déjà longue, et on devra la compléter au besoin. Ainsi, la liste invite à comparer les réponses des catégories:

   11. Etudiants à plein temps

   12. Etudiants à temps partiel

   On pourrait évidemment raffiner l'analyse en comparant les résultats des étudiants et ceux des étudiantes de la catégorie 11, etc. On voit que de tels recoupements de variables pourraient donner lieu à une multitude de calculs statistiques dont l'utilité nous paraît plus que discutable. Il y aura besoin d'ajouter des éléments à la liste présentée dans les seuls cas où une hypothèse précise l'exigerait: rien n'empêcherait alors de faire intervenir plusieurs variables pour considérer, par exemple, les professeurs femmes, à plein temps, de niveau socio-économique supérieur.

4. Il serait assurément intéressant d'obtenir des données sur les attitudes des directeurs des services aux étudiants à l'égard des échoueurs,

mais nous croyons qu'il vaut mieux y renoncer. D'une part, en effet, nous craindrions que l'inclusion des D.S.A.E. dans la catégorie "administrateurs" rende celle-ci moins homogène, et nous préférons y regrouper seulement les directeurs généraux, les directeurs des services pédagogiques et les présidents des conseils d'administration; de même, il y aurait risque méthodologique à joindre les D.S.A.E. au groupe des professionnels non-enseignants; d'autre part, à faire des D.S.A.E. une catégorie à part, on risque d'obtenir des données trop peu nombreuses pour les besoins de l'enquête.

5. Pour former la catégorie des éducateurs non enseignants, nous regroupons les conseillers pédagogiques, les psychologues, les conseillers d'orientation et les travailleurs sociaux, à l'exclusion de ceux qui consacrent la moitié de leur temps ou davantage à l'enseignement.

6. C'est évidemment pour limiter l'ampleur de l'enquête que nous nous bornons à distinguer les étudiants et les professeurs selon les catégories "enseignement général" et "enseignement professionnel", sans considérer la multitude des programmes particuliers. Des recherches éventuelles sur cet aspect seraient souhaitables.

Commentaires sur les variables stimuli

7. Pour simplifier le dispositif de recherche, nous avons fait en sorte que les sept variables stimuli comportent chacune deux catégories.

La chose va de soi lorsqu'il s'agit d'une "dichotomie naturelle" comme le sexe. Néanmoins, même dans le cas de l'âge, qui est manifestement une variable quantitative, nous nous contentons de distinguer: "même âge que le groupe" et "plus âgé(e) que le groupe". Cette opposition entre la réalité courante et "normale" (statistiquement parlant) et une réalité moins ordinaire semble de nature à révéler une influence possible de l'âge des échoueurs sur les perceptions des répondants. La réalité "moins âgé(e) que le groupe" ne manque pas d'intérêt, mais elle nous semble plus proche de la situation "normale": c'est pourquoi nous l'avons éliminée à regret.

8. Dans la rédaction des scénarios, il eût semblé bizarre de mentionner simplement que l'échoueur suivait un programme quelconque du secteur général ou de secteur professionnel. Devant l'impossibilité de traiter tous les programmes ou un échantillon représentatif de ceux-ci, nous avons choisi d'opposer deux groupes de programmes bien connus de la masse étudiante, soit les techniques administratives et les sciences de la santé. Nous croyons que, d'ordinaire, les conditions concrètes d'admission sont perçues comme moins rigoureuses, et les études, comme nettement moins difficiles en techniques administratives qu'en sciences de la santé. Cette variable, assurément ambigüe, présente au moins l'avantage de fixer l'attention des répondants sur quelques caractéristiques importantes des programmes de l'enseignement collégial en regard des conséquences possibles de l'échec.

9. En ce qui concerne le nombre d'échecs subis par le héros du scénario, nous avons choisi, d'une part, l'unité, et d'autre part le nombre maximal qui permette à l'échoueur de tenter de nouveau sa chance, soit trois échecs.

10. La motivation de l'échoueur ou de l'échonense, à notre sens, n'est pas simplement une variable parmi d'autres. A un certain stade de l'élaboration de la recherche, nous distinguions même systématiquement deux types de variables stimuli: d'une part, les variables "objectives", celles qui permettent de caractériser par des faits les situations d'échec (soit le sexe de l'échoueur, son âge, son programme d'études, le nombre et le domaine de l'échec ou des échecs, la présence d'échecs antérieurs); d'autre part, les variables "subjectives", correspondant aux attitudes apparentes des personnages des scénarios; il s'agissait en particulier de la motivation et du réalisme des échoueurs. Ultérieurement, eu égard aux inconvénients d'un trop grand nombre de variables, nous avons écarté à regret la notion de réalisme pour ne conserver que la motivation. On peut croire que c'est là la plus importante des variables subjectives; à tout le moins, il s'agit vraisemblablement d'un bon spécimen des divers types d'attitudes que peuvent présenter les étudiants en difficulté. Nous croyons encore que les observateurs d'une situation d'échec sont fortement influencés dans leurs réactions, perceptions ou attitudes, par les attitudes

qu'ils croient déceler chez le principal intéressé, c'est-à-dire l'étudiant qui subit l'échec. Dans l'éventuelle interprétation des résultats, la variable motivation devrait donc jouer un rôle considérable, peut-être même primordial, mais il ne servirait à rien de souligner ce statut particulier dans la liste des variables non plus que dans les schémas méthodologiques du chapitre suivant.

Au surplus, la variable motivation pose un problème au niveau de la formulation. On pourrait, en différents scénarios, caractériser des échoueurs comme "très motivés" et "très peu motivés"; on pourrait opposer une motivation "supérieure à la moyenne" ou "plus qu'ordinaire" dans certains cas à une motivation "inférieure à la moyenne" ou "très ordinaire" dans les autres cas. Nous avons opté pour une variété de tournures - voir ci-après le questionnaire - qui se ramènent grosso modo à l'opposition "très motivé"-- "peu motivé" et qui couvent donc pas mal de terrain, mais non tout le terrain entre les deux extrêmes ("aussi motivé qu'il est possible" et "sans aucune motivation"). Les deux degrés d'intensité dans la motivation que nous attribuons aux échoueurs auront leur importance dans l'interprétation des résultats.

Commentaires sur les variables réponses

Les répondants, comme on l'a vu, ont pour consigne d'indiquer dans quelle mesure les scénarios déclenchent en eux une réaction favorable ou défavorable: ils se servent alors d'une échelle à six échelons.

Le nombre pair d'échelons élimine la possibilité d'accumuler les réponses dans une catégorie centrale à valence neutre: il s'agit donc, dans une certaine mesure, d'un "choix forcé", qui devrait favoriser la manifestation d'attitudes plus ou moins conscientes.

Les hypothèses et les questions

Le terme "hypothèse", on le sait, peut désigner des réalités fort différentes selon les contextes. Dans le nôtre, nous appellerons "hypothèse de recherche" ou simplement "hypothèse" toute question que nous croyons utile de formuler au départ et à laquelle nous souhaitons particulièrement obtenir réponse; la liste de ces questions privilégiées apparaît un peu plus loin.

On notera que les hypothèses sont rédigées sous forme d'affirmations: cet usage en rendra la discussion plus facile lorsque, dans une phase subséquente, nous voudrons déterminer dans quelle mesure les différentes hypothèses sont confirmées, corroborées ou justifiées par les faits, c'est-à-dire par les données objectives de l'enquête. En fait, certaines des hypothèses qui suivent (ou certaines de leurs parties) nous paraissent raisonnablement plausibles et d'un intérêt capital. En particulier, celles qui sont numérotées 1, 2 et 13 justifieraient amplement, à nos yeux, l'organisation de cette recherche. En revanche, d'autres hypothèses pourraient raisonnablement être formulées en sens contraire. Par exemple, l'hypothèse no 11 se lit:

> C'est chez les jeunes professeurs qu'on attache le plus d'importance à la variable "motivation apparente".

On pourrait sans doute trouver des arguments pour écrire, au contraire:

> C'est chez les professeurs âgés qu'on attache le plus d'importance à la variable "motivation apparente".

Sur cette question comme sur les autres, nos croyances et préjugés n'ont aucune importance particulière: il suffit que l'affirmation soit claire, et ce sont les résultats de l'enquête, indépendants de nos préférences personnelles, qui apporteront la réponse.

Questions de vocabulaire

Dans la formulation des hypothèses, comme d'ailleurs dans tout ce document, nous cherchons des compromis sur le plan du vocabulaire entre deux sortes d'extrêmes: d'une part, nous en tenir à la langue courante, avec l'inconvénient de devoir constamment recourir à des périphrases longues et embarassantes; d'autre part, accumuler les termes techniques ou donner à des mots communs une signification spéciale et restreinte pour désigner les réalités particulières de notre recherche, ce qui risque d'entraver la compréhension, de faire un peu hermétique. Pour l'instant, signalons quelques aventures sémantiques qui permettront d'abréger les hypothèses.

Ainsi, nous appelons "optimistes" et "pessimistes" les répondants respectivement les plus enclins et les moins enclins à décrire leur attitude comme favorable à l'égard des situations d'échec ou à l'égard de telle catégorie d'échoueurs. Dans le même ordre d'idées, nous pourrons également les qualifier de "sévères" ou d'"indulgents". Par ailleurs, nous dirons que tel informateur est "sensible" au facteur âge ou qu'il le juge "important" dans la mesure où l'âge de l'échoueur semble conditionner d'une façon ou d'une autre ses perceptions ou ses jugements réfléchis (soit dans un sens favorable aux échoueurs d'âge moyen et défavorable aux échoueurs plus âgés, soit dans le sens contraire).

LISTE DES HYPOTHESES

I. Hypothèses concernant les "perceptions" des répondants

1. Dans l'ensemble, les répondants attachent une importance maximale à la motivation (du héros du scénario), puis aux variables touchant directement l'échec (nombre, domaine d'échec, échecs antérieurs), puis au programme suivi, à l'âge et finalement au sexe.

2. Dans l'ensemble, les administrateurs sont les plus "pessimistes", et les étudiants, les plus "optimistes", les enseignants et les professionnels non-enseignants occupant une place mitoyenne.

3. Les étudiants "échoueurs" (un échec ou plus) sont plus "optimistes" que les "non-échoueurs".

4. Sont plus pessimistes que leurs "opposés":

   Les répondants des milieux ruraux
   Les professeurs plus âgés
   Les étudiants issus de milieux défavorisés

5. Les étudiants masculins issus de milieux défavorisés sont plus sévères que les autres étudiants masculins à l'égard des échecs essuyés par les étudiantes.

6. Les étudiants relativement âgés attachent plus d'importance que les jeunes à la variable âge.

7. Les étudiants sont d'autant plus "optimistes" qu'ils sont jeunes.

8. Les professeurs et les étudiants du secteur professionnel sont plus sévères à l'égard de l'échec que ceux du secteur général.

II. Hypothèses concernant à la fois et séparément les "perceptions" et les "jugements réfléchis"

9. Les étudiants échoueurs sont plus sensibles que les non-échoueurs aux variables nombre d'échecs et domaine de l'échec (hors concentration ou dans concentration).

10. Pour l'ensemble des informateurs, les perceptions sont les plus optimistes lorsque le héros du scénario est un homme (non une femme) et qu'il est d'age moyen (et non plus vieux que la moyenne).

11. C'est chez les jeunes professeurs qu'on attache le plus d'importance à la variable motivation.

12. La variable domaine de l'échec est plus importante pour les étudiants et les professeurs du secteur professionnel que pour ceux du secteur général.

III. Hypothèses concernant les relations entre les "perceptions" et les "jugements réfléchis"

13. En comparant les perceptions et les jugements réfléchis des répondants, on découvre que l'ordre d'importance des variables stimuli (sexe de l'échoueur, nombre d'échecs, etc.) n'est pas le même.

14. Pour l'ensemble des informateurs, la variable motivation est plus importante au niveau des perceptions qu'au niveau des jugements réfléchis.

15. Les personnes qui, d'après leurs perceptions, attachent le plus d'importance à la variable sexe présentent, à l'égard de cette variable, des jugements réfléchis semblables à ceux des autres personnes.

16. Comme en 15. ci-dessus, en remplaçant sexe par âge.

Cette liste sommaire des hypothèses traduit, en quelque sorte, les intentions originelles de la recherche, sans préciser pour autant la démarche concrète qui va consister à interroger des groupes de personnes et à traiter systématiquement leurs réponses: c'est ce qui nous reste à voir dans le deuxième chapitre, consacré à la méthode, y compris le questionnaire, ainsi que dans le troisième, où se trouvent spécifiés les éléments d'information (les "résultats") qu'il conviendra d'exposer, de comparer et d'évaluer sous forme de tableaux statistiques.

Outre les hypothèses, la recherche comporte un nombre indéterminé de simples questions non formulées a priori: en pratique, cela signifie que nous voudrons prendre acte de tous les résultats les plus saillants de l'enquête et tenter de les interpréter, même s'ils n'ont aucun lien avec les hypothèses. Par exemple, nous chercherons syatématiquement quelles catégories d'informateurs attachent le plus d'importance au sexe de l'échoueur, à l'âge de l'échoueur, etc. Certaines constatations imprévues pourront s'avérer tout aussi intéressantes que si elles répondaient à des hypothèses rédigées à l'avance.

CHAPITRE II

LA METHODE DE RECHERCHE

Jusqu'à ce point, nous avons fait allusion ici et là à la "méthode de recherche" et nous avons décrit substantiellement la "méthode des scénarios" ou "méthode des mini-dossiers". Peut-être serait-il plus juste de parler de la "technique des scénarios", réservant le terme "méthode" pour désigner l'ensemble des procédés de la recherche, parmi lesquels la "technique des scénarios" joue évidemment un rôle de premier plan. Quant à l'"instrument de cueillette des données", appelé plus simplement le "questionnaire", il comprend trois sortes d'éléments:

a) des "renseignements généraux" ou "questions d'identification" permettant de grouper les informateurs en diverses catégories ou classes (selon le statut, le sexe, etc.);

b) des scénarios visant à obtenir des "perceptions" de l'échec;

c) une liste de variables abstraites soumise au jugement plus intellectuel des répondants.

Nous présentons immédiatement le questionnaire, dont il conviendra de discuter certains aspects techniques; notons que la rédaction actuelle des scénarios fait suite à un premier essai effectué sur le terrain auprès d'un petit nombre d'étudiants, de professeurs et d'administrateurs.

QUESTIONNAIRE SUR L'ECHEC

Un comité d'étude, parrainé par la Fédération des CEGEP, entreprend une recherche visant à explorer les attitudes face à l'échec scolaire des diverses composantes du milieu collégial; cette étude est menée conjointement dans quatre CEGEP de la province, auprès des étudiants, professeurs, professionnels et administrateurs de chacun de ces collèges.

Vous avez été choisi par le hasard pour faire partie de notre échantillon. Aussi, nous vous demandons de bien vouloir remplir ce bref questionnaire anonyme; un quart d'heure devrait vous suffire. Pour la plupart des questions, vous n'avez qu'à encercler, à la droite, le chiffre correspondant à votre réponse.

Nous vous remercions grandement de votre collaboration à cette recherche.

(Identification des chercheurs)

_____

_____

_____

_____

A. QUESTIONS PRELIMINAIRES

NE RIEN INSCRIRE ICI S.V.P.

Q.1 A quel collège êtes-vous rattaché?

-Ahuntsic.....1
-Rimouski.....2
-Bois-de-Boulogne.....3 5
-La Pocatière.....4
-Autres.....5

Q.2 Quel est votre statut dans ce collège?

-Etudiant 1
-Professeur.....2
-Professionnel non-enseignant...3 6
-Administrateur (D.G., D.S.P., président du C.A.).....4

Q.3 De quel sexe êtes-vous?

-homme.....1
-femme.....2 7

NE RIEN INSCRIRE ICI, S.V.P.

Q.4 Quel est votre âge?

-16 ans et moins.....1

-17-18 ans.....2

-19-20 ans.....3

-de 21 à 25 ans.....4

-de 26 à 35 ans.....5

-de 36 à 45 ans.....6

-46 ans et plus.....7

8

ETUDIANTS: Répondez aux questions 5,6,7,8 et 9;

PROFESSEURS: Répondez aux questions 10 et 11;

AUTRES: Répondez à la question 11.

Q.5 a) A combien approximativement s'élèvent les revenus totaux annuels de votre père (au plus proche millier de dollars) ?

$,000 .00

9-10

b) A combien approximativement s'élèvent les revenus totaux annuels de votre mère (au plus proche millier de dollars), s'il y a lieu ?

$,000.00

11-12

NE RIEN INSCRIRE ICI S.V.P.

Q.6- Quel est le niveau d'instruction de vos parents ?

Au moyen des catégories présentées plus bas, inscrivez le <u>niveau le plus élevé</u> atteint par :

- par votre père ..... ☐☐ 13-14

- par votre mère ..... ☐☐ 15-16

01 Diplôme universitaire de 2è ou de 3è cycle (maîtrise-doctorat).

02 Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat-licence).

03 B.A. ou encore B.A. plus 1 ou 2 ans d'université.

04 Diplôme d'études collégiales ou formation professionnelle (technologie, Ecole Normale, cours d'infirmière) ou des études collégiales non complétées.

05 Etudes secondaires terminées (11è ou 12è année).

06 Etudes secondaires incomplètes (8è à 10è année).

07 Formation professionnelle après le cours élémentaire.

08 Elémentaire (5è à 7è année).

09 Elémentaire (1ère à 4è année).

10 Autre, spécifiez _____

Q.7- Quel type de programme suivez-vous au collège ?

- général (vers l'université) 1 17

- professionnel (vers le marché du travail).... 2

NE RIEN INSCRIRE ICI S.V.P.

Q.8 Depuis que vous êtes au niveau collégial, combien d'échecs scolaires avez-vous subis?

- un échec..... 1
- deux échecs..... 2
- trois échecs..... 3
- quatre échecs..... 4
- cinq échecs ou plus..... 5
- aucun échec..... 6 18

Q.9 A combien de sessions vous êtes-vous inscrit au niveau collégial, y compris la session actuelle?

- une seule session..... 1
- deux sessions..... 2
- trois sessions 3
- quatre sessions..... 3
- cinq sessions..... 5
- six sessions..... 6
- sept sessions..... 7
- huit sessions..... 8
- neuf sessions ou plus..... 9 19

PASSEZ A LA SECTION B

NE RIEN INSCRIRE IC S.V.P.

Q. 10. A la présente session, enseignez-vous :

- Principalement à des étudiants du général..... 1
- principalement à des étudiants du professionnel.... 2 — 20
- À peu près également aux deux groupes 3

Q. 11. Quel est votre niveau d'instruction (encerclez la lettre correspondant au niveau le plus élevé que vous avez atteint) ?

- Diplôme universitaire de 2è ou de 3è cycle (maîtrise-doctorat) ..... A
- Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat-licence) ..... B
- B.A. ou encore B.A. plus 1 ou 2 ans d'université.. C
- Diplôme d'études collégiales ou formation professionnelle (technologie, École Normale, cours d'infirmière) ou études collégiales non complétées.... D
- Etudes secondaires terminées (11è ou 12è année)... E — 21
- Etudes secondaires incomplètes (8è à 10è année)... F
- Formation professionnelle après le cours élémentaire ..... G
- Elémentaire (5è à 7è année) ..... H
- Elémentaire (1ère à 4ème année) I
- Autre, spécifiez _____ J

B. ATTITUDES CONCERNANT L'ECHEC

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous vous présentons huit dossiers miniatures d'étudiants de niveau collégial; tous ces étudiants ont terminé environ la moitié de leur programme d'études collégiales. Nous souhaitons connaître votre réaction face à la situation scolaire de chacun d'eux.

Pour cela, nous vous demandons de prendre connaissance de chaque dossier d'étudiant et d'exprimer spontanément votre attitude à l'endroit de celui-ci. C'est VOTRE PREMIERE REACTION QUI NOUS INTERESSE.

En répondant à ces questions, il est de la plus haute importance de ne pas revenir à un dossier précédemment évalué.

Ici aussi, vous n'avez qu'à ENCERCLER LE NUMERO DE LA REPONSE correspondant le mieux (ou le moins mal) à votre attitude personnelle.

NE RIEN INSCRIRE ICI, S.V.P.

Q.1 D'âge moyen par rapport à sa classe, Benoît est inscrit en Techniques administratives. Sa motivation à l'endroit de ses études paraît très faible. A la session passée, il a échoué dans un cours hors de sa concentration, lui qui avait déjà un certain nombre d'échecs dans son dossier collégial.

D'après votre première réaction personnelle, cette situation est:

- tout à fait acceptable.....1
- pas mal acceptable.....2
- tout juste acceptable.....3
- tout juste inacceptable.....4
- pas mal inacceptable.....5
- tout à fait inacceptable.....6

NE RIEN
INSCRIRE
ICI, S.V.P.

Q.2 Etudiante en Techniques administratives, Geneviève se situe dans la moyenne de son groupe quant à l'âge. N'ayant jamais eu d'échec scolaire au CEGEP antérieurement, elle vient d'en subir un dans un cours de concentration. Elle ne semble pas très motivée par rapport à ses études.

D'après votre première réaction personnelle, cette situation est:

-tout à fait acceptable..... 1

-pas mal acceptable..... 2

-tout juste acceptable..... 3

-tout juste inacceptable..... 4

-pas mal inacceptable..... 5

-tout à fait inacceptable..... 6

23

Q.3 François ne paraît pas très intéressé par ses études en Sciences de la santé. Au cours de la session précédente, il a inscrit à son dossier un échec dans un cours en dehors de sa concentration; il n'avait obtenu aucun échec scolaire depuis son arrivée au collège. Ajoutons qu'il a le même âge que la plupart des étudiants de son niveau d'études.

D'après votre première réaction personnelle, cette situation est:

- tout à fait acceptable.....1
- pas mal acceptable.....2
- tout juste acceptable.....3
- tout juste inacceptable.....4
- pas mal inacceptable.....5
- tout à fait inacceptable.....6

NE RIEN INSCRIRE ICI, S.V.P.

24

Q.4 Fabienne poursuit un cours collégial en Sciences de la Santé. Elle est un peu plus âgée que la majorité des étudiants de son groupe. Durant la dernière session, elle a subi trois échecs, principalement dans des cours de concentration, alors qu'elle n'avait jamais échoué au CEGEP antérieurement. Elle semble porter beaucoup d'intérêt à ses études.

NE RIEN INSCRIRE ICI, S.V.P.

D'après votre première réaction personnelle, cette situation est:

25

- tout à fait acceptable.....1
- pas mal acceptable.....2
- tout juste acceptable.....3
- tout juste inacceptable.....4
- pas mal inacceptable.....5
- tout à fait inacceptable.....6

NE RIEN INSCRIRE ICI,S.V.P.

C.5 Un peu plus âgé que l'étudiant-type de sa classe, Frédéric est inscrit en Techniques administratives. Ses études paraissent l'intéresser grandement. Cependant, ayant déjà à son dossier collégial un certain nombre d'échecs scolaires, il vient d'en obtenir un autre dans un cours de concentration.

D'après votre première réaction personnelle, cette situation est:

- tout à fait acceptable..... 1
- pas mal acceptable..... 2
- tout juste acceptable..... 3
- tout juste inacceptable..... 4
- pas mal inacceptable..... 5
- tout à fait inacceptable.....6

26

Q.6 Isabelle semble très motivée à l'égard de ses études collégiales en Techniques administratives. Malgré cela, elle a obtenu trois échecs durant la session qui se termine, la majorité d'entre eux dans des cours de spécialité; Isabelle avait déjà eu un certain nombre d'échecs antérieurs au CEGEP. Mentionnons qu'elle est un peu plus âgée que la moyenne de son groupe.

NE RIEN INSCRIRE ICI, S.V.P.

D'après votre première réaction personnelle, cette situation est:

- tout à fait acceptable..... 1
- pas mal acceptable..... 2
- tout juste acceptable..... 3
- tout juste inacceptable..... 4
- pas mal inacceptable..... 5
- tout à fait inacceptable..... 6

27

Q.7 Michel, qui étudie en Sciences de la santé au niveau collégial, devance la plupart de ses confrères par son âge. Son intérêt pour les Sciences de la santé paraît très grand. Pendant la dernière session, il s'est vu attribuer trois échecs dans des cours en dehors de sa concentration, lui qui avait déjà à son dossier collégial un certain nombre d'échecs scolaires.

NE RIEN INSCRIRE ICI, S.V.P.

D'après votre première réaction personnelle, cette situation est:

- tout à fait acceptable..... 1
- pas mal acceptable..... 2
- tout juste acceptable..... 3
- tout juste inacceptable..... 4
- pas mal inacceptable..... 5
- tout à fait inacceptable.....6

28

Q.8 De l'âge moyen de son groupe, Valérie est inscrite au CEGEP en Sciences de la santé. Bien qu'elle n'ait jamais échoué depuis son entrée au collège, elle a obtenu, à la session passée, trois échecs dans des cours hors-concentration. La motivation de Valérie à l'endroit de ses études ne semble pas très forte .

D'après votre première réaction personnelle, cette situation est:

- tout à fait acceptable..... 1
- pas mal acceptable..... 2
- tout juste acceptable..... 3
- tout juste inacceptable..... 4
- pas mal inacceptable..... 5
- tout à fait inacceptable..... 6

NE RIEN INSCRIRE ICI, S.V.P.

29

C. AUTRES QUESTIONS

NE RIEN INSCRIRE ICI, S.V.P.

Q.1 Nous énumérons ci-dessous sept facteurs qu'on peut trouver dans la description d'une situation d'échec vécue par un étudiant de niveau collégial. Dans quelle mesure croyez-vous que ces facteurs <u>influencent votre jugement</u> lorsque vous évaluez une situation d'échec comme plus ou moins grave?

Veuillez inscrire le chiffre 1 en regard du facteur <u>le plus important</u>, puis le chiffre 2 en regard du facteur qui vient au second rang, et ainsi de suite jusqu'à 7. CHAQUE CHIFFRE DOIT ETRE UTILISE UNE SEULE FOIS.

-le sexe de l'étudiant ..... _____ 46

-l'âge de l'étudiant..... _____ 47

-le programme suivi (général ou professionnel)... _____ 48

-le nombre d'échec(s) subi(s) à la présente session ..... _____ 49

-le fait que le(s) échec(s) soi(en)t dans la concentration de l'étudiant ou en dehors ..... _____ 50

-la présence ou l'absence d'échec(s) dans les sessions antérieures du collégial..... _____ 51

-la motivation apparente de l'étudiant à l'égard de ses études ..... _____ 52

Si vous prenez en considération d'autres facteurs importants, indiquez-les ci-après:

_____

_____ 53

NE RIEN INSCRIRE ICI, S.V.P.

Q.2 Pour chacune des dimensions suivantes, indiquez laquelle des catégories présentées vous incite le plus à porter un jugement favorable sur la situation d'échec vécue par un étudiant?

a) Sexe: -féminin..... 1
-masculin..... 2 54
-pas de différence... 3

b) Age: -au-dessous ou dans la moyenne du groupe d'étudiants 1
-au-dessus de la moyenne du groupe.....2 55
-pas de différence..... 3

c) Programme suivi: -général..... 1
-professionnel..... 2 56
-pas de différence.....3

d) échec subi dans des cours: -hors concentration.....1
-dans la concentration..... 2 57
-pas de différence..... 3

COMMENTAIRES: _____

_____

_____

_____

_____

La technique des scénarios

Dès le départ, nous nous sommes appliqués à organiser les scénarios en cherchant des compromis entre les exigences idéales de la recherche scientifique et certaines contraintes évidentes, confirmées et précisées par les premiers essais de l'instrument sur le terrain.

D'une part, il aurait été désirable de présenter à tous les informateurs - étudiants, professeurs et autres - une matière identique, et cette matière aurait dû couvrir systématiquement toutes les variétés possibles des situations d'échec: il en serait résulté des scénarios nombreux et relativement longs.

D'autre part, la recherche ne pouvait raisonnablement présenter que des scénarios brefs à des groupes restreints; les scénarios proposés, on l'a vu plus haut, comportent chacun sept variables à deux volets, et nous avons cru constater qu'il y avait inconvénient à soumettre à chaque informateur plus que huit (8) scénarios à coter.

Nos efforts ont donc porté sur la composition de scénarios et de groupes de scénarios présentant aux divers informateurs une matière équivalente (plutôt qu'identique) et raisonnablement représentative de la multitude des scénarios possibles. Nous allons en discuter ci-après en distinguant les trois points suivants:

- Choix des scénarios. Il s'agit de répondre à la question: quels scénarios bâtirons-nous? De quels éléments seront-ils faits?

- Ordre de présentation des scénarios. Il s'agit de répondre à la question: les scénarios étant construits, dans quel ordre faut-il les présenter aux différents informateurs?

- Ordre de présentation des variables dans les scénarios. Il s'agit de répondre à la question: connaissant les éléments des scénarios, dans quel ordre faut-il introduire ces éléments? quelle sorte de séquence faut-il adopter à l'intérieur même des scénarios?

Choix des scénarios

A partir de sept variables à deux volets chacune, on peut construire 128 scénarios différents, soit 2x2x2x2x2x2x2. Or nous avons opté pour la présentation de 8 scénarios à chaque informateur. Afin de réduire les embarras d'ordre pratique, nous avons simplement éliminé la majorité des scénarios possibles, n'en conservant que 32, d'après les considérations suivantes.

Soit la liste des variables stimuli et de leurs catégories:

Variables	Catégories	
A: sexe	Aa: homme	Ab: femme
B: âge	Ba: âge moyen	Bb: âge supérieur à la moyenne
C: programme	Ca: techniques administratives	Cb: sciences de la santé
D: nombre d'échecs	Da: un échec	Db: trois échecs
E: domaine de l'échec	Ea: hors concentration	Eb: dans concentration
F: échecs passés	Fa: aucun	Fb: quelques-uns
G: motivation	Ga: forte	Gb: faible

Il semble difficilement contestable que les varialbes D, E, F et G sont "orientés", c'est-à-dire que l'évaluateur doit presque nécessairement réagir de façon plus favorable en présence des catégories marquées par le a minuscule: petit nombre d'échec, échec(s) en dehors du champ de concentration, aucun échec antérieur au collégial, grande motivation, tandis que les catégories marquées par le b minuscule représentent des circonstances aggravantes.

Par contre, en ce qui concerne les variables A, B et C, il est difficile de prédire quelles catégories vont incliner les informateurs à la clémence, quoique certaines hypothèses puissent se présenter.

Convenons que le "début" de chaque scénario est constitué des variables A, B et C, et que la "fin" de chaque scénario est constituée des variables D, E, F et G. (Ces termes "début" et "fin" sont utilisés ici de façon conventionnelle, afin de désigner respectivement les trois premières et les quatre dernières variables de la liste présentée ci-dessus; rien n'empêchera que, dans la rédaction éventuelle, tel élément du "début" ne s'intercale entre des éléments de la "fin", etc.; nous en reparlerons).

Nous observons qu'il y a au total 8 "débuts" possibles, soit:

TABLEAU 0-1

"DEBUTS" DES SCENARIOS

début no 1	début no 2	début no 3	début no 4	début no 5	début no 6	début no 7	début no 8
Aa	Ab	Ab	Aa	Aa	Ab	Aa	Ab
Ba	Bb	Ba	Bb	Bb	Ba	Ba	Bb
Ca	Cb	Ca	Cb	Ca	Cb	Cb	Ca

Comme nous présentons huit scénarios à un informateur quelconque, il est normal et avantageux que celui-ci se voie présenter chacun des huit "débuts" une fois. A ce point de vue, la matière est identique pour tous.

Quant aux "fins" des scénarios, la situation est plus complexe. Nous éliminons d'abord toutes les "fins" entièrement positives, soit

Da
Ea
Fa
Ga

et les "fins" entièrement négatives, soit

Db
Eb
Fb
Gb

Il semble, en effet, que de telles "fins", présentant soit un échec isolé et entouré uniquement de circonstances atténuantes, soit au con-

traire un ensemble très noir, auraient fatalement un "effet de masse": elles laisseraient peu de marge de manoeuvre à l'informateur et bloqueraient la manifestation de ses attitudes.

Passons aux "fins" comprenant un élément favorable et trois éléments défavorables ou le contraire:

TABLEAU 0-2

"FINS" COMPRENANT UN ELEMENT FAVORABLE ET TROIS DEFAVORABLES OU LE CONTRAIRE

fin no 1	fin no 2	fin no 3	fin no 4	fin no 5	fin no 6	fin no 7	fin no 8
Da	Db	Da	Db	Db	Da	Da	Db
Ea	Eb	Eb	Ea	Ea	Eb	Ea	Eb
Fa	Fb	Fa	Fb	Fa	Fb	Fb	Fa
Gb	Ga	Ga	Gb	Ga	Gb	Ga	Gb

Ces "fins", dont l'effet a des chances d'être très nettement positif ou négatif, nous croyons utile d'en soumettre seulement deux à chaque informateur; comme ces "fins" sont au nombre de huit, il faut déjà prévoir la rédaction de quatre combinaisons de scénarios, l'impression de quatre questionnaires vraisemblablement équivalents, la répartition des sujets en quatre "tranches" ou quatre quarts. Dans chaque cas, une "fin" nettement positive sera accompagnée par la "fin" diamétralement opposée, nette-

ment négative.

Quant aux "fins" qui juxtaposent deux éléments favorables et deux éléments défavorables, elles semblent les plus utiles et les plus fécondes pour la recherche, puisqu'elles font place, plus que les autres, à la subjectivité nuancée des informateurs. En voici la liste:

TABLEAU C-3

"FINS" COMPRENANT DEUX ELEMENTS FAVORABLES ET DEUX DEFAVORABLES

fin no 9	fin no 10	fin no 11	fin no 12	fin no 13	fin no 14
Da	Db	Da	Db	Da	Db
Ea	Eb	Eb	Ea	Eb	Ea
Fb	Fa	Fa	Fb	Fb	Fa
Gb	Ga	Gb	Ga	Ga	Gb

Rappelons que, sur les huit scénarios à présenter à chaque sujet, nous en avons réservé deux, pour leur donner une "fin" nettement positive et une "fin" nettement négative: il va de soi que les six "fins" qui restent à choisir seront les six du tableau précédent, et cela, pour tous et chacun des sujets.

Il reste à joindre les "débuts" et les "fins", avec l'objectif d'obtenir quatre combinaisons équivalentes de 8 scénarios chacune, tout en présentant à l'ensemble des informateurs un échantillon assez représentatif des situations d'échec. Voici la solution que nous proposons (parmi d'autres solutions également valables): dans un premier tableau, très schématique, les "débuts" et les "fins" sont identifiés par les numéros qui les désignent ci-dessus; dans un deuxième tableau, les "débuts" et les "fins" sont décrits élément par élément.

TABLEAU 0-4

Liste des 32 scénarios à utiliser, d'après les numéros des "débuts" et des "fins" utilisés dans les tableaux précédents: 0-1, 0-2 et 0-3.*

Destinataires	Composition des scénarios**							
25% des informateurs	1 9	2 10	3 11	4 12	5 13	6 14	7 1	8 2
25% des informateurs	2 9	1 10	4 11	3 12	6 13	5 14	8 3	7 4
25% des informateurs	5 9	6 10	7 11	8 12	1 13	2 14	3 5	4 6
25% des informateurs	6 9	5 10	8 11	7 12	2 13	1 14	4 7	3 8

* Ce tableau schématique est développé dans le suivant.

** Chaque rectangle représente un scénario; le chiffre supérieur désigne un "début", et le chiffre inférieur, une "fin".

TABLEAU 0-5

Liste des 32 scénarios à utiliser, d'après leurs éléments (catégories des variables)*

Destinataires	Constitution des scénarios							
	Aa	Ab	Ab	Aa	Aa	Ab	Aa	Ab
25%	Ba	Bb	Ba	Bb	Bb	Ba	Ba	Bb
	Ca	Cb	Ca	Cb	Ca	Cb	Cb	Ca
des	Da	Db	Da	Db	Da	Db	Da	Db
	Ea	Eb	Eb	Ea	Eb	Ea	Ea	Eb
informateurs	Fb	Fa	Fa	Fb	Fb	Fa	Fa	Fb
	Gb	Ga	Gb	Ga	Ga	Gb	Gb	Ga
	Ab	Aa	Aa	Ab	Ab	Aa	Ab	Aa
25%	Bb	Ba	Bb	Ba	Ba	Bb	Bb	Ba
	Cb	Ca	Cb	Ca	Cb	Ca	Ca	Cb
des	Da	Db	Da	Db	Da	Db	Da	Db
	Ea	Eb	Eb	Ea	Eb	Ea	Eb	Ea
informateurs	Fb	Fa	Fa	Fb	Fb	Fa	Fa	Fb
	Gb	Ga	Gb	Ga	Ga	Gb	Ga	Gb

(à suivre)

* Nous discuterons plus loin de l'ordre des variables dans chaque scénario.

TABLEAU 0-5 (suite)

Destinataires	Constitution des scénarios							
	Aa	Ab	Aa	Ab	Aa	Ab	Ab	Aa
25%	Bb	Ba	Ba	Bb	Ba	Bb	Ba	Bb
	Ca	Cb	Cb	Ca	Ca	Cb	Ca	Cb
des	Da	Db	Da	Db	Da	Db	Db	Da
	Ea	Fb	Eb	Ea	Eb	Ea	Ea	Eb
informateurs	Fb	Fa	Fa	Fb	Fb	Fa	Fa	Fb
	Gb	Ga	Gb	Ga	Ga	Gb	Ga	Gb
	Ab	Aa	Ab	Aa	Ab	Aa	Aa	Ab
25%	Ba	Bb	Bb	Ba	Bb	Ba	Bb	Ba
	Cb	Ca	Ca	Cb	Cb	Ca	Cb	Ca
des	Da	Db	Da	Db	Da	Db	Da	Db
	Ea	Eb	Eb	Ea	Eb	Ea	Ea	Eb
informateurs	Fb	Fa	Fa	Fb	Fb	Fa	Fb	Fa
	Gb	Ga	Gb	Ga	Ga	Gb	Ga	Gb

Voici, sans exclure certaines redites, quelques remarques sur le tableau précédent O-5.

1. Chaque sujet est confronté 4 fois à Aa et 4 fois à Ab, 4 fois à Ba et 4 fois à Bb, etc.

2. Chaque sujet est mis en présence des huit "débuts" possibles.

3. Les huit "fins" présentées à chaque sujet comprennent:
   a) les six "fins" comprenant autant d'éléments positifs que d'éléments négatifs;
   b) une "fin" nettement positive et une "fin" nettement négative

4. Chaque fois qu'un informateur est confronté à une "fin" quelconque, il trouve dans un autre scénario la "fin" diamétralement opposée, par exemple:

Da		Db
Eb	et	Ea
Fb		Fa
Ga		Gb

5. Dans les quelques cas où un "début" quelconque est lié, pour 25% des sujets, à une "fin" nettement positive, ce même début est lié, pour une autre tranche de 25% des sujets, à une "fin" nettement négative. Par exemple, deux tranches des sujets reçoivent respectivement les scénarios

Aa		Aa
Ba		Ba
Cb	et	Cb
Da		Db
Ea		Ea
Fa		Fb
Gb		Gb

En somme, nous avons cherché à éviter que telle ou telle catégorie de variable (ou que telle combinaison de catégories) revienne plus souvent qu'à son tour; nous avons cherché à éviter que, dans l'ensemble des scénarios, telle ou telle liaison se présente plus souvent que d'autres (par exemple, que Aa figure plus souvent en compagnie de Da qu'en compagnie de Db, ou plus souvent en compagnie de Da + Eb qu'en compagnie de Db + Ea). Au surplus, nous avons cherché à obtenir une équivalence substantielle entre les quatre tranches de scénarios.

L'ordre de présentation des scénarios

Chaque répondant prendra donc connaissance d'une série de huit mini-dossiers qui seront relativement homogènes, puisque les sept mêmes variables s'y retrouveront. Or, une foule d'expériences ont déjà démontré qu'un effet d'ordre intervient quelquefois dans de telles séries: en particulier, les premiers (et les derniers) items de la série ont le plus de chances d'être remarqués, de prendre du relief et d'influencer les processus mentaux des sujets. Nous nous appliquerons donc à contrôler (ou annuler) un possible effet de série en faisant varier, pour nos quatre tranches d'informateurs, l'ordre d'apparition des "débuts" et celui des "fins"; par exemple, nous placerons à des rangs différents les scénarios qui comportent les catégories Da
Ea
Fb
Gb

Le tableau 0-6 ne présente pas de nouveaux scénarios: il reprend les 32 que nous avons déjà proposé d'utiliser (voir les tableaux 0-4 et 0-5), mais en tenant compte, cette fois, d'un ordre de présentation convenable. (D'autres solutions seraient également correctes). Les données schématiques du tableau 0-6 sont traduites en termes de catégories dans le tableau 0-7.

TABLEAU 0-6

Liste des 32 scénarios à utiliser,

rangés selon leur ordre de présentation

(données schématiques*)

Destinataires	Constitution et ordre de présentation des scénarios							
25% des informateurs	1 9	3 11	7 1	2 10	5 13	8 2	4 12	6 14
25% des informateurs	4 11	2 9	8 3	6 13	1 10	7 4	5 14	3 12
25% des informateurs	6 10	8 12	3 5	5 9	2 14	4 6	7 11	1 13
25% des informateurs	2 13	5 10	4 7	1 14	7 12	3 8	6 9	8 11

*Chaque rectangle représente un scénario; le chiffre supérieur représente un "début", et le chiffre inférieur, une "fin"; ces chiffres ont les mêmes significations que dans les tableaux 0-1, 0-2 et 0-3. Les scénarios sont les mêmes que ceux du tableau 0-4: seul leur ordre de présentation est modifié. Les données du tableau 0-6 sont reprises en détail dans le tableau 0-7.

TABLEAU O-7

Liste des 32 scénarios à utiliser, d'après leurs éléments (catégories des variables) et d'après l'ordre de présentation des scénarios

Destinataires	Constitution et ordre de présentation des scénarios							
	Aa	Ab	Aa	Ab	Aa	Ab	Aa	Ab
	Ba	Ba	Ba	Bb	Bb	Bb	Bb	Ba
25%	Ca	Ca	Cb	Cb	Ca	Ca	Cb	Cb
des	Da	Da	Da	Db	Da	Db	Db	Db
sujets	Ea	Eb	Ea	Eb	Eb	Eb	Ea	Ea
	Fb	Fa	Fa	Fa	Fb	Fb	Fb	Fa
	Gb	Gb	Gb	Ga	Ga	Ga	Ga	Gb
	Aa	Ab	Ab	Ab	Aa	Aa	Aa	Ab
	Bb	Bb	Bb	Ba	Ba	Ba	Bb	Ba
25%	Cb	Cb	Ca	Cb	Ca	Cb	Ca	Ca
des	Da	Da	Da	Da	Db	Db	Db	Db
sujets	Eb	Ea	Eb	Eb	Eb	Ea	Ea	Ea
	Fa	Fb	Fa	Fb	Fa	Fb	Fa	Fb
	Gb	Gb	Ga	Ga	Ga	Gb	Gb	Ga

TABLEAU 0-7 (suite)

Destinataires	Constitution et ordre de présentation des scénarios							
25% des sujets	Ab	Ab	Ab	Aa	Ab	Aa	Aa	Aa
	Ba	Bb	Ba	Bb	Bb	Bb	Ba	Ba
	Cb	Ca	Ca	Ca	Cb	Ca	Cb	Ca
	Db	Db	Db	Db	Db	Da	Da	Da
	Eb	Ea	Ea	Eb	Ea	Eb	Eb	Eb
	Fa	Fb	Fa	Fa	Fa	Fb	Fa	Fb
	Ga	Ga	Ga	Gb	Gb	Gb	Gb	Ga
25% des sujets	Ab	Aa	Aa	Aa	Aa	Ab	Ab	Ab
	Bb	Bb	Bb	Ba	Ba	Ba	Ba	Bb
	Cb	Ca	Cb	Ca	Cb	Ca	Cb	Ca
	Da	Db	Da	Db	Db	Db	Da	Da
	Eb	Eb	Ea	Ea	Ea	Eb	Ea	Eb
	Fb	Fa	Fb	Fa	Fb	Fa	Fb	Fa
	Ga	Ga	Ga	Gb	Ga	Gb	Gb	Gb

Le modèle proposé dans les tableaux 0-6 et 0-7 appelle les remarques suivantes:

1. Pour tous les sujets, les scénarios à "fin" nettement positive (trois éléments bons et un mauvais) apparaissent au troisième rang, et tous les scénarios à "fin" nettement négative, au sixième rang. (Le contraire serait également valable). Placés ainsi vers le centre, ces scénarios à "fins" orientées risquent moins de "déteindre" sur les autres.

2. Pour les quatre tranches de 25% des informateurs, l'ordre de présentation est varié comme suit:
   a) un "début" quelconque ne revient jamais au même rang;
   b) une "fin" quelconque ne revient jamais au même rang.

3. En outre, pour tous les sujets, on intercale au moins un scénario entre deux scénarios ayant des "débuts" diamétralement opposés ou des "fins" diamétralement opposées. Ainsi, deux scénarios commençant l'un par

   Aa
   Ba
   Cb

   et l'autre par

   Ab
   Bb
   Ca

   ne sont jamais contigus. Cette précaution est de nature à "contrôler" (annuler) les effets de contraste.

Ordre de présentation des variables dans les scénarios

Tout à l'heure, nous signalions que sept variables à deux catégories permettaient de construire 128 scénarios, dont 32 sont conservés pour l'expérimentation. A ce moment, nous définissions chaque scénario uniquement par ses éléments constituants, c'est-à-dire par la présence de certaines catégories des variables (et l'absence des catégories contraires). Ainsi, nous avons convenu d'utiliser, pour 25% des sujets, le scénario

Aa
Bb
Ca
Da
Ea
Fb
Gb

Dans ce premier schéma (voir le tableau 0-5, par exemple), les variables se succèdent dans l'ordre constant: A, B, C, D, E, F, G. Or on peut se demander si, au moment d'expérimenter, l'utilisation d'un ordre constant ne risquerait pas d'introduire un biais. Par exemple, on peut croire que certains répondants feront grand cas de la variable G (motivation apparente du héros ou de l'héroïne du scénario): le seul fait de toujours présenter cette variable comme dernier élément du dossier pourrait avoir un effet encore plus déterminant sur leur perception.

Idéalement, des variations systématiques et considérables seraient à désirer dans l'ordre de présentation de toutes les variables, mais cela

semble difficile à réaliser. Il serait difficile, par exemple, de ne pas mentionner le sexe de l'échoueur dès le début; autre exemple, il serait artificiel de séparer les variables D (nombre d'échecs) et E (dans la concentration ou en dehors).

Une discussion de toutes les possibilités et de toutes les contraintes serait oiseuse. En pratique, nous croyons que les variables B (âge) et G (motivation) peuvent facilement se placer soit avant, soit après les variables ayant trait directement à l'échec (D, E et F). Nous exploiterons systématiquement ces deux possibilités de variations dans la rédaction finale des scénarios, et nous verrons a posteriori (c'est-à-dire en analysant les résultats) si l'ordre de présentation de ces deux variables influe sur la perception de l'échec. Notons que l'âge est une donnée objective et que la motivation apparente a un caractère plutôt subjectif. Si on découvre un effet d'ordre, l'interprétation de certaines données deviendra fort délicate; si au contraire les déplacements de B et de G - qui déplacent par le fait même diverses autres variables - ne modifient pas les résultats, on pourra croire qu'en général l'ordre des variables dans les scénarios est sans influence sur la perception de l'échec.

En somme, l'apparition des variables dans chaque scénario obéit aux règles suivantes:

1. Un premier "bloc" présente les variables A (sexe) et C (programme).

2. Un deuxième "bloc" présente les variables D (nombre d'échecs), E (dans concentration ou en dehors) et F (échecs antérieurs).

3. Dans l'un et l'autre bloc, toute interversion des variables est permise.

4. La variable B (âge) et la variable G (motivation) se placent soit dans le premier "bloc", soit entre le premier et le deuxième "blocs", soit après le deuxième "bloc".

Il est inutile de prescrire plus en détail les divers déplacements des variables B et G, pourvu qu'ils soient uniformes pour les quatre tranches de sujets et pourvu qu'ils apportent suffisamment de matériel pour l'analyse statistique (*a posteriori*) d'un hypothétique effet d'ordre.

En pratique, nous sommes finalement prêts à rédiger les scénarios selon les spécifications qu'on trouve dans le tableau 8. (1)

---

(1) Le questionnaire qu'on a parcouru au début de ce chapitre utilise les modèles numérotés de 1 à 8.

TABLEAU 0-8

Liste des 32 scénarios à utiliser, d'après leurs éléments (catégories des variables), l'ordre de présentation des éléments et l'ordre de présentation des scénarios

DESTINATAIRES	SCENARIOS							
	no 1	no 2	no 3	no 4	no 5	no 6	no 7	no 8
25% des informateurs	Ba	Ab	Aa	Ab	Bb	Ab	Aa	Ba
	Aa	Ca	Gb	Cb	Aa	Ga	Cb	Ab
	Ca	Ba	Cb	Bb	Ca	Ca	Bb	Cb
	Gb	Fa	Da	Db	Ga	Db	Ga	Fa
	Da	Da	Ea	Eb	Fb	Eb	Db	Db
	Ea	Eb	Fa	Fa	Da	Fb	Ea	Ea
	Fb	Gb	Ba	Ga	Eb	Bb	Fb	Gb
	no 9	no 10	no 11	no 12	no 13	no 14	no 15	no 16
25% des informateurs	Bb	Ab	Ab	Ab	Ba	Aa	Aa	Ba
	Aa	Cb	Ga	Cb	Aa	Gb	Ca	Ab
	Cb	Bb	Ca	Ba	Ca	Cb	Bb	Ca
	Gb	Fb	Da	Da	Ga	Db	Gb	Fb
	Da	Da	Eb	Eb	Fa	Ea	Db	Db
	Eb	Ea	Fa	Fb	Db	Fb	Ea	Ea
	Fa	Gb	Bb	Ga	Eb	Ba	Fa	Ga

TABLEAU O-8 (suite)

DESTINATAIRES	SCENARIOS							
	no 17	no 18	no 19	no 20	no 21	no 22	no 23	no 24
25% des sujets	Ba Ab Cb Ca Db Eb Fa	Ab Ca Bb Fb Db Ea Ga	Ab Ga Ca Db Ea Fa Ba	Aa Ca Bb Db Eb Fa Gb	Bb Ab Cb Gb Fa Db Ea	Aa Gb Ca Da Eb Fb Bb	Aa Cb Ba Gb Da Eb Fa	Ba Aa Ca Fb Da Eb Ga
	no 25	no 26	no 27	no 28	no 29	no 30	no 31	no 32
25% des sujets	Bb Ab Cb Ca Da Eb Fb	Aa Ca Bb Fa Db Eb Ga	Aa Ga Cb Da Ea Fb Bb	Aa Ca Ba Db Ea Fa Gb	Ba Aa Cb Ca Fb Db Ea	Ab Gb Ca Db Eb Fa Ba	Ab Cb Ba Gb Da Ea Fb	Bb Ab Ca Fa Da Eb Gb

Conclusion sur la structure des scénarios

En somme, nous avons déterminé les éléments des 32 scénarios, l'ordre de présentation de ces éléments, l'ordre de présentation des scénarios eux-mêmes et enfin la distribution des scénarios entre quatre tranches de sujets, en poursuivant un double but: d'une part, présenter aux informateurs un large éventail de situations d'échec sans leur imposer pour autant une corvée interminable; d'autre part, produire un matériel expérimental qui ne privilégie à l'avance aucuns types d'éléments ni de liaisons entre éléments, de telle sorte que les réactions éventuelles des informateurs reflètent leurs attitudes réelles plutôt que les artifices d'un questionnaire, plutôt que les suggestions implicites d'un rédacteur.

Le style dans la rédaction des scénarios

En nous arrêtant au "style" des scénarios, nous avons moins en tête leurs possibles - et problématiques - qualités littéraires que le pur et simple choix des mots, qui risque d'influencer les perceptions des répondants. Ainsi, pour les fins de la recherche, nous ne savons pas s'il y a équivalence entre les phrases suivantes:

- "Il a eu trois échecs."
- "Il a subi trois échecs."
- "Il a essuyé trois échecs."
- "Il a récolté trois échecs."
- "Il a accumulé trois échecs."
- "Trois échecs sont consignés à son dossier."
- Etc.

De ces énoncés, on aura au moins la prudence d'écarter celui qui apporte l'idée d'accumulation et, de façon générale, on évitera les mots qui en eux-mêmes sont "expressifs" (Saint-Pierre Farina, 1973), c'est-à-dire porteurs d'une valeur affective surajoutée à la réalité décrite. En principe, les termes neutres et purement objectifs sont ici les meilleurs, en attendant qu'une recherche méthodologique apporte des indications précises à ce sujet.

D'autre part, la séquence de huit scénarios constitués des mêmes variables risquerait de dégoûter totalement les lecteurs s'il ne s'y glissait un

minimum de variété dans le découpage des phrases ainsi que dans la terminologie. Ainsi, il semble raisonnable de considérer comme équivalentes les tournures suivantes:

"Elle a échoué dans trois cours".

"Elle a subi trois échecs".

L'interprétation éventuelle des résultats supposera, bien entendu, qu'on tienne compte de ces différents facteurs.

La cueillette des jugements réfléchis

La dernière partie du questionnaire, d'allure traditionnelle, invite les répondants à réfléchir brièvement sur l'importance relative de diverses composantes des situations d'échec: celles-ci sont les mêmes qui ont servi d'éléments aux scénarios, mais on les présente ici abstraitement, sous forme d'une liste:

- Sexe de l'étudiant
- Age de l'étudiant
- Etc.

L'échantillonnage

Sous la rubrique "échantillonnage", nous allons traiter du choix des sujets ou informateurs, qui se réalisera principalement, mais non exclusivement, grâce à une technique d'échantillonnage.

Ouvrons déjà une parenthèse pour proposer que tout collège intéressé par le projet aille de l'avant et le réalise sur sa propre population. Dans ce cas, il faudra sans doute laisser tomber deux des catégories de sujets définies plus haut, en raison de leurs faibles dimensions au plan local: il s'agit des administrateurs (directeurs généraux, directeurs des services pédagogiques et présidents) ainsi que des professionnels non-enseignants (conseillers pédagogiques, psychologues, conseillers d'orientation et travailleurs sociaux). Il restera à bâtir sur place un échantillon des professeurs et des étudiants. On pourrait songer à y adjoindre une autre catégorie assez hétérogène, rassemblant divers groupes de personnes, à définir localement.

Mais revenons à la recherche qui doit rendre compte des sentiments déclenchés par l'échec scolaire dans la population des CEGEP.

Tout d'abord, les administrateurs (tels que déjà définis) de l'ensemble des collèges forment un groupe d'une centaine d'informateurs possibles; les professionnels non enseignants, un groupe de l'ordre de 150 informateurs possibles: mieux vaut les interroger tous.

Par contre, il conviendra de réunir un échantillon des étudiants, à l'exclusion de ceux qui font leur première session, et un échantillon des professeurs, dont les nombres respectifs sont de l'ordre de 60,000 et de 4,000 dans l'ensemble des CEGEP. Un groupe de 1000 étudiants et un groupe de 250 professeurs devraient suffire. A ce sujet, Chevry (1962),

après avoir traité des procédés mathématiques d'établissement des échantillons, rapporte qu'en pratique les chercheurs fixent la taille des échantillons d'après leur sens commun et leur expérience en matière d'enquêtes.

En ce qui concerne la population des étudiants et celle des professeurs, nous suggérons un échantillonnage en deux temps.

Premièrement, on choisirait quatre institutions selon leurs dimensions et leur caractère soit "urbain", soit "rural", comme suit:

Un gros collège urbain (par exemple, Ahuntsic ou Sainte-Foy)

Un petit collège urbain (par exemple, Bois-de-Boulogne ou Lionel-Groulx)

Un gros collège rural (par exemple, Trois-Rivières ou Rimouski)

Un petit collège rural (par exemple, La Pocatière ou Rivière-du-Loup)

Il semble que quatre CEGEP choisis selon ces critères refléteraient suffisamment les divers environnements socio-culturo-économiques du Québec.

Deuxièmement, dans chacun des collèges retenus, les dossiers des étudiants (1) et ceux des professeurs seraient classés en fonction des critères suivants:

a) Pour les étudiants:

sexe
âge
inscription au général ou au professionnel
temps plein ou temps partiel

---

(1) A l'exclusion de ceux qui sont inscrits en première session.

b) Pour les professeurs:

sexe
âge
temps plein ou temps partiel

Le nombre d'étudiants à retenir dans chaque catégorie serait déterminé par l'importance relative de cette catégorie dans la population globale des étudiants des CEGEP du Québec. Mutatis mutandis, le procédé serait semblable en ce qui concerne les professeurs. Dans tous ces calculs, on élimine purement et simplement les étudiants "hors D.E.C." (1) ainsi que les professeurs engagés " à la leçon ". Au moment de rédiger ce plan de recherche, nous ne pouvons dire s'il sera facile ou même possible, dans un avenir prochain, d'obtenir tous les renseignements statistiques désirés sur les populations globales d'étudiants et de professeurs, à l'envergure du Québec. Au besoin, on simplifiera les critères d'échantillonnage, faisant confiance au hasard - à la "loi des grands nombres" - pour obtenir un échantillon correct, une miniature acceptable de la population.

Notons qu'il convient de renoncer à obtenir pour l'échantillonnage des renseignements sur le niveau socio-économique des étudiants et des professeurs. Ici encore le hasard fera assez bien les choses en plaçant dans l'échantillon suffisamment de représentants de toutes les catégories

---

(1) Non inscrits en vue de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales.

socio-économiques, et c'est au moment de remplir le questionnaire que chaque répondant donnera l'information propre à le classer dans l'une ou l'autre catégorie.

Les conditions expérimentales

Anonymat

Nous croyons avantageux de confectionner des questionnaires anonymes et de respecter cet anonymat. C'est renoncer du même coup, malheureusement, à la possibilité de contrôler (sur échantillon) la validité de certains renseignements: on aurait voulu vérifier, par exemple, si les étudiants se rappellent correctement le nombre de leurs échecs.

Périodes propices à l'enquête

On s'efforcera d'abréger la période de la cueillette des données. En outre, on évitera les deux premières de même que les deux dernières semaines d'une session; la mi-session serait également contre-indiquée. (Nous allons considérer tout à l'heure le cas particulier des répondants "administrateurs" et "professionnels non-enseignants".)

L'investigation proprement dite

Nous proposons comme essentiel que tous les questionnaires soient remplis en présence d'un membre de l'équipe de recherche. Celui-ci pourra, s'il

y a lieu, identifier les personnes et organismes responsables de la recherche, répondre aux questions des participants avec les précautions d'usage, afin d'éviter différentes formes de suggestions, et peut-être lire à haute voix la présentation du questionnaire, que nous avons voulu complet en lui-même. Le genre de contact pourra varier largement selon les interlocuteurs. Il faudra veiller à distribuer en proportions à peu près égales les quatre versions du questionnaire dans chacun des groupes majeurs de répondants: administrateurs, professeurs, professionnels non-enseignants, étudiants.

Rappelons qu'il faut envisager, à côté d'un échantillonnage des étudiants et des professeurs, une étude de la population complète des "administrateurs" et de celle des "professionnels non-enseignants" (tels que définies ci-dessus sous la rubrique Echantillonnage). Pour rejoindre commodément ces sujets, peu nombreux dans chaque collège, il conviendrait de placer carrément la cueillette des données à l'ordre du jour des réunions ou congrès qui les rassemblent de tous les coins du Québec. Nous croyons qu'une telle initiative, à cause même de son caractère novateur, serait acceptée d'emblée par les comités d'organisation des réunions, dont les membres sont disposés à faire à la recherche sa part. Nous voyons fort bien les directeurs généraux, par exemple, prendre vingt minutes pour remplir le questionnaire, entre deux points d'information inscrits à l'ordre du jour; si on consacre dix minutes à la présentation, il faudrait compter une demi-heure au total; on

choisirait un moment où les absents sont rares et où les présents sont frais et dispos.

Quant aux étudiants et aux professeurs, il est rarement facile et rarement désirable de les réunir en groupes compacts pour répondre à un questionnaire: on risque alors de créer l'atmosphère d'une corvée anonyme, on risque de communiquer aux personnes même les mieux disposées l'impression d'être manipulées pour "passer un test", une fois de plus. Il serait bon de prendre rendez-vous, par téléphone ou autrement, avec chacun de ces informateurs en puissance, et de leur faire remplir le questionnaire soit en petits groupes, soit même individuellement si les circonstances l'exigent. Nous nous gardons de préciser ici ce que nous entendons par "petits groupes": l'objectif est simplement de confirmer chez les répondants le sentiment d'être considérés comme des personnes, ce qui se traduit mal par un chiffre.

Relations publiques

Nous pourrions, comme tout le monde, citer des enquêtes extrêmement ambitieuses, compliquées et coûteuses dont le budget n'affectait qu'une somme dérisoire au poste des relations publiques, avec cette conséquence déplorable qu'une foule d'étudiants, de citoyens, confondent les tests, inventaires et questionnaires de toute nature dans la vaste catégorie des maux à combattre. Or nombre d'entre eux reconnaîtraient dans telle enquête un mal nécessaire et s'y prêteraient de bonne grâce

si les chercheurs pensaient un peu à ces collaborateurs indispensables avant et après la corvée du questionnaire à remplir. Il s'agirait, avant l'enquête, de faire une publicité à la fois intelligente et "accrochante", comme il s'en fait déjà pour certains produits commerciaux; on disposerait alors l'informateur virtuel à ne pas trop renâcler le jour où il apprendrait qu'on a besoin de sa collaboration. Il s'agirait, après l'enquête, d'expédier un condensé du rapport, sous pli personnel, à tous les participants; on en rejoindrait assurément la majorité. Tout cet effort de communication serait voué à l'échec à défaut d'une vulgarisation poussée. On sait que l'art de la vulgarisation repose actuellement sur beaucoup d'intuition et sur peu de connaissances.

Le rapport de recherche

Puisque la recherche sur les réactions à l'égard de l'échec, loin de se terminer par une accumulation de renseignements satisfaisants pour l'esprit, doit déboucher sur l'action, il n'est pas défendu de considérer la rédaction et la diffusion du rapport comme une partie intégrante de la méthode de recherche.

Ce que nous voulons proposer ici, c'est que le rapport scientifique, forcément volumineux, compliqué et quelque peu ésotérique, s'accompagne d'un rapport vulgarisé, attrayant, livré pour grande consommation, prêtant aux commentaires des journalistes ainsi qu'à la discussion parmi les éducateurs, soit au hasard des pauses-café, soit à l'occasion de

journées d'étude. Il s'agit, à notre avis, d'une nécessité dont on sous-estime facilement les exigences, les difficultés et le coût. Nous ne croyons pas qu'il suffise de trouver un habile rédacteur pour lui demander de tirer en quelques jours, du rapport scientifique, les principales conclusions. Un rapport vulgarisé devrait supposer une refonte complète de la matière, une écriture nerveuse et expressive, une identification constante du rédacteur au lecteur pressé et allergique aux grands appareils statistiques. La préparation d'un tel rapport, qui ne va pas de soi et qui n'a rien d'un sous-produit, mérite de figurer parmi les opérations principales de la recherche.

Statistiques relatives à la méthodologie

On trouvera plus loin (chapitre III) des indications sur les tableaux à préparer pour la présentation statistique des résultats de la recherche. Pour l'instant, nous voulons seulement rappeler la nécessité de certaines statistiques concernant la méthode de recherche elle-même, notamment des données sur les échantillons d'informateurs et sur les populations qu'ils représentent. En outre, il y aura lieu de déterminer au moyen de chiffres:

a) si les quatre versions du questionnaire sont équivalentes;

b) si l'ordre de présentation des variables dans les scénarios paraît influencer les réponses.

CHAPITRE III

ANALYSE DES RESULTATS

Généralités sur l'analyse des résultats

Dans une recherche psycho-sociale, l'expression "analyse des résultats" comprend ordinairement deux aspects: il s'agit, d'une part, d'exposer les données recueillies (les "observations" ou "faits expérimentaux"), de les comparer entre elles, d'en chercher les liaisons (relations, corrélations, etc.), de déterminer ce qui paraît attribuable soit au hasard, soit à une cause précise; il s'agit, d'autre part, d'interpréter les données, c'est-à-dire de les expliquer dans la mesure du possible, de montrer dans quelle mesure elles tendent à confirmer ("corroborer", "vérifier") les hypothèses de recherche ou à les contredire ("infirmer"), de les confronter enfin aux théories et aux résultats de différents auteurs.

Dans un plan de recherche, cette dernière phase, celle de l'interprétation, ne nécessite pas de considérations particulières, puisqu'elle dépendra uniquement de la nature des observations et de l'ingéniosité des chercheurs. Par contre, en ce qui a trait à l'exposé des résultats, il est normal d'en prévoir au moins les grandes lignes. Nous allons donc présenter les instruments statistiques qui nous semblent les plus appropriés, particulièrement sous forme de tableaux vides.

Ces tableaux sont de deux types. Les uns se bornent à rapporter les données d'observation (par exemple, "il y a 78 professeurs et 283 étudiants qui donnent telle sorte de réponse"), et on parle alors de "statistique descriptive". Les autres confrontent les données d'observation à des

normes mathématiques, afin de déterminer dans quelle mesure les données sont attribuables soit au hasard, soit à l'intervention d'une cause; on parle alors de "statistique probabiliste"; pour reprendre l'exemple précédent, au sujet des 78 professeurs et des 283 étudiants qui donnent telle sorte de réponse, les calculs permettront peut-être d'affirmer que cette différence est assez considérable pour ne pas dépendre du hasard, avec 5 chances sur 100 de se tromper, ou 1 chance sur 100 de se tromper, etc.

Dans certains cas, un tableau modèle accompagné de directives précises suffira d'emblée à la confection d'une série de tableaux statistiques ne différant les uns des autres que par un élément: ce document s'en trouvera allégé d'autant. Nous présentons, immédiatement après ce texte et avant le permier tableau, une liste de groupes d'informateurs dont il serait intéressant de confronter systématiquement les réponses (par exemple, les étudiants et les étudiantes); les divers classements sont obtenus en manipulant les "variables organismiques" énumérées au chapitre I. Déjà longue mais non exhaustive, cette liste ne devrait recevoir de compléments qu'en cas de nécessité: par exemple, lorsqu'une hypothèse de recherche porte sur des groupes non déjà mentionnés.

LES TABLEAUX LES PLUS SIMPLES, PUREMENT DESCRIPTIFS, PORTENT LES NUMEROS:

1-1973

3-1973

6-1973

(En ajoutant le chiffre 1973 à la numérotation, nous visons simplement à identifier tous les tableaux comme des prototypes, qu'il faudra éventuellement remanier en fonction des données concrètes qu'on obtiendra; on pourra alors se référer aux prototypes sans risque de confusion.)

La grande complexité des données à exploiter rend évidemment nécessaire le recours à l'ordinateur.

Dans les tableaux non purement descriptifs, construits pour la statistique probabiliste, on remarquera que nous utilisons exclusivement des tests non paramétriques; les arguments que nous pourrions invoquer sont ceux qu'expose Siegel (1956), auquel nous nous référons d'ailleurs constamment en ce qui concerne les techniques elles-mêmes.

QUELQUES CLASSEMENTS DES INFORMATEURS

EN VUE DE L'ANALYSE DES REPONSES

1. Etudiants
2. Professionnels non-enseignants
3. Professeurs
4. Administrateurs
5. Etudiants
6. Etudiantes
7. Etudiants plus âgés que la médiane des étudiants
8. Etudiants moins âgés que la médiane des étudiants
9. Etudiants de l'enseignement général
10. Etudiants de l'enseignement professionnel
11. Etudiants à plein temps
12. Etudiants à temps partiel
13. Etudiants ayant déjà fait plus de sessions que la médiane
14. Etudiants ayant déjà fait moins de sessions que la médiane
15. Etudiants n'ayant jamais subi d'échec au collégial
16. Etudiants ayant subi un ou plusieurs échecs au collégial
17. Etudiants de niveau socio-économique supérieur
18. Etudiants de niveau socio-économique inférieur
19. Educateurs non-enseignants plus âgés que la médiane
20. Educateurs non-enseignants moins âgés que la médiane

21. Educateurs non-enseignants de niveau socio-économique supérieur

22. Educateurs non-enseignants de niveau socio-économique inférieur

23. Professeurs hommes

24. Professeurs femmes

25. Professeurs plus âgés que la médiane

26. Professeurs moins âgés que la médiane

27. Professeurs de niveau socio-économique supérieur

28. Professeurs de niveau socio-économique inférieur

29. Professeurs à plein temps

30. Professeurs à temps partiel

31. Professeurs affectés surtout à l'enseignement général

32. Professeurs affectés surtout à l'enseignement professionnel

33. Administrateurs plus âgés que la médiane

34. Administrateurs moins âgés que la médiane

35. Administrateurs de niveau socio-économique supérieur

36. Administrateurs de niveau socio-économique inférieur

37. Tous non-étudiants hommes

38. Tous non-étudiants femmes

39. Tous non-étudiants plus âgés que la médiane de leurs groupes respectifs

40. Tous non-étudiants moins âgés que la médiane de leurs groupes respectifs

41. Tous non-étudiants de niveau socio-économique supérieur à la médiane de leurs groupes respectifs

42. Tous non-étudiants de niveau socio-économique inférieur à la médiane de leurs groupes respectifs

43. Tous non-étudiants

TABLEAU 1-1973

Thème:

Perception globale de l'échec comme plus ou moins "normal" ou "grave".

Groupes concernés:

Tous les groupes d'informateurs, d'après la liste présentée ci-dessus.

Objectifs du Tableau

La matière la plus simple et la plus "accrochante", à exposer d'abord, ce sont les perceptions globales de l'échec: placés devant des ensembles identiques ou équivalents de scénarios décrivant des situations d'échec, les différents groupes de sujets manifestent-ils un même degré de tolérance? Ont-ils une attitude également favorable?

Pour s'en faire un idée, il suffirait de calculer, pour chaque sujet, la moyenne des cotes qu'il a inscrites: plus cette cote moyenne individuelle est basse, plus l'informateur révèle une attitude favorable, plus il juge le phénomène échec comme "normal". On calculerait ensuite, pour chaque groupe de sujets, la moyenne de ces cotes moyennes: plus la moyenne du groupe des professeurs, par exemple, est basse, plus leur perception de l'échec est "optimiste" ou "tolérante", etc.

Cependant, pour des raisons d'ordre technique, nous calculerons des médianes et non des moyennes.

Pour remplir le tableau:

On calcule d'abord pour chaque informateur étudiant la médiane des cotes (normalement huit cotes) qu'il a attribuées aux scénarios. On utilise cette médiane individuelle pour caser chaque informateur étudiant dans l'une ou l'autre colonne du tableau.

Ainsi de suite pour tous les groupes d'informateurs.

On calcule également la médiane de chaque groupe, basée évidemment sur les médianes individuelles de ce groupe.

Titre du tableau

Répartition des informateurs entre les différents groupes et selon la médiane des cotes attribuées par chaque informateur à l'ensemble des scénarios.

Grille du tableau 1 - 1973

Groupes de sujets	Médiane des cotes individuelles						
	2.0 à 2.4	2.5 à 2.9	3.0 à 3.4	3.5 à 3.9	4.0 à 6.0	Total	Médianes
1. Etudiants 2. Educateurs non-enseignants 3. Professeurs 4. Administrateurs							
5. Etudiants hommes 6. Etudiants femmes							
7. Etudiants plus âgés 8. Etudiants moins âgés							
9. Etudiants du général 10. 11. etc.							
Total							(1)

(1) Cette médiane est basée sur celles des quatre groupes de base: étudiants, éducateurs non-enseignants, professeurs, administrateurs.

TABLEAU 2 - 1973

Thème: Perception globale de l'échec comme plus ou moins "normal" ou "grave"

Groupes concernés: les mêmes qu'au tableau 1

Objectifs du tableau:

Le tableau 1 a permis de constater des différences - grandes ou petites - entre les médianes des groupes:
on voit, par exemple, que tel groupe semble percevoir l'échec de façon plus optimiste que tel autre groupe. Le tableau 2 va nous permettre de déterminer statistiquement si ces différences sont

- ou bien assez considérables pour qu'on les croie "significatives" ou réelles,
- ou bien assez faibles pour être attribuables au hasard.

Pour remplir le tableau:

Nous prenons pour exemple les groupes 5 et 6.
On calcule d'abord pour chaque étudiant homme et pour chaque étudiant femme la médiane des cotes (normalement huit cotes) qu'il a attribuées aux scénarios. On calcule ensuite la médiane combinée pour l'ensemble des étudiants hommes et femmes. On compte enfin les hommes et les femmes dont la médiane individuelle est supérieure ou inférieure à la médiane combinée.
Voir Siegel (1956), p. 111.

Titre du tableau

Test de la médiane appliqué aux différents groupes d'informateurs au sujet des cotes attribuées à l'ensemble des scénarios (données du tableau 1 - 1973).

Grille du tableau 2 - 1973

Groupes de sujets	Nombre de sujets dont la médiane est		Chi-carré		
	inférieure à la médiane combinée	supérieure à la médiane combinée	χ^2	dl	p
1. Etudiants 2. Educateurs non-enseignants 3. Professeurs 4. Administrateurs					
5. Etudiants hommes 6. Etudiants femmes					
7. Etudiants plus âgés 8. 9. 10. 11. etc.					

TABLEAU 3 - 1973

Thème: Variables (éléments des scénarios) prises en considération plus ou moins dans la perception de l'échec.

Groupe concerné: Un groupe quelconque d'informateurs. Par exemple, le groupe 3., c'est-à-dire tous les professeurs.

Objectifs du tableau:

Soit le professeur Lucien Legrand, qui inscrit, en réponse aux quatre scénarios où l'échoueur est un homme (variable Aa), les cotes suivants:

2, 3, 3, 4, la médiane étant de 3.0,

et qui inscrit, pour les quatre scénarios présentant une échoueuse (variable Ab), les cote suivantes:

2, 3, 4, 5. la médiane étant de 3.5.

On remarque que l'écart entre les deux médianes liées à la variable sexe est le suivant:

$Md_{Aa} - Md_{Ab} = 3.0 - 3.5 = 0.5$

(On ne tient pas compte du signe algébrique, puisque c'est l'écart comme tel qui est intéressant.) (1)

L'écart étant faible, on peut supposer que la perception de Lucien Legrand est peu influencée par le sexe de l'échoueur, par le fait que l'échoueur soit un homme ou une femme.

---

(1) Une notation plus correcte consisterait à placer l'expression 3.0 - 3.5 entre deux courtes barres verticales.

D'autre part, pour les quatre scénarios où l'échoueur (ou échoueuse) a le même âge que son groupe, Lucien Legrand donne les cotes

2, 2, 3, 4. d'où une médiane de 2.5.

tandis que pour les quatre scénarios où l'échoueur (ou échoueuse) est relativement âgé, il donne

3, 3, 4, 5. la médiane étant alors de 3.5.

On voit que l'écart entre les deux médianes liées à la variable âge est de 1.0, et donc supérieur à l'écart constaté au sujet de la variable sexe.

Conclusion: tout se passe comme si la perception de Lucien Legrand variait davantage en fonction des variations de l'âge qu'en fonction des variations du sexe. On peut supposer, en d'autres termes, que la variable Âge entraîne une plus grande variabilité dans la perception de cet informateur que ne le fait la variable sexe. En d'autres termes encore, on dira qu'au niveau de la perception, Lucien Legrand paraît plus sensible à l'âge qu'au sexe comme facteurs d'échecs; on dira qu'il attache vraisemblablement plus d'importance à l'âge qu'au sexe lorsqu'il évalue de façon spontanée la gravité d'une situation d'échec; on dira que, s'il faut en croire les données expérimentales, l'élément âge influence davantage sa perception que l'élément sexe, etc.

On pourrait objecter que, malgré les apparences, les perceptions de Lucien Legrand n'ont peut-être aucun rapport précis avec le sexe de l'échoueur, par exemple: ses perceptions pourraient aussi bien être déterminées par une ou plusieurs des autres variables qui reviennent dans tous les scénarios.

De même, pourra-t-on encore demander, est-il légitime d'isoler la variable âge ou la variable nombre d'échecs? Mais à notre avis l'objection ne tient pas, étant donné le soin que nous avons mis à équilibrer les variables dans les huit scénarios présentés à chaque informateur. Ainsi, en ce qui a trait à la variable sexe, les catégories homme et femme sont liées un même nombre de fois aux deux catégories concernant l'âge, aux deux catégories concernant le programme suivi, etc.

D'autre part, il est certain que des conclusions limitées aux perceptions d'un seul informateur risquent d'être fallacieuses, en raison du petit nombre d'observations. Il serait sûrement imprudent d'affirmer, par exemple, que Lucien Legrand est plus sensible à la variable âge qu'à la variable sexe: on peut tout au plus croire à une tendance, à une probabilité. D'où la nécessité d'oublier l'individu pour considérer le groupe. Si une majorité substantielle des membres d'un groupe - en l'occurrence, celui des professeurs - paraissent plus sensibles à l'âge qu'au sexe dans leur perception de l'échec, alors il est logique de croire que la tendance statistique correspond à une réalité, quite à soumettre les données à une vérification plus systématique, comme nous le ferons plus loin.

En somme, ce tableau a pour but de montrer jusqu'à quel point les professeurs prennent en considération les sept variables constituantes des scénarios lorsqu'il s'agit d'évaluer la "normalité" des situations d'échec; cette "prise en considération" n'est probablement qu'à demi consciente.

insistons. Nous ne voulons pas savoir ici laquelle des deux catégories homme et femme, par exemple, déclenche une perception plus optimiste ou plus pessimiste: nous oublions délibérément dans quel sens vont les évaluations des informateurs. Ce que nous voulons examiner, c'est le rôle que jouent l'âge, le sexe, etc., dans la formation de leurs perceptions, rôle qui peut être relativement important ou relativement négligeable.

Pour remplir le tableau:

Pour chaque professeur participant à l'enquête, on calcule la médiane des cotes liées à Aa (homme) et la médiane des cotes liées à Ab (femme), puis l'écart absolu (sans tenir compte du signe algébrique) entre ces médianes. On procède de même pour les six autres variables. Chaque professeur est alors casé dans le tableau en sept endroits différents, en fonction des sept écarts obtenus.

Titre du tableau:

Répartition des informateurs professeurs selon l'écart entre les médianes individuelles des cotes liées aux deux catégories de chaque variable stimulus.

Grille du tableau 3 - 1973

Catégories des variables stimuli	Ecarts individuels							Total	Médiane
	0.0-0.5	0.6-1.0	1.1-1.5	1.6-2.0	2.1-2.5	2.6-3.0	3.1 et plus		
Sexe: Aa - Ab									
Age: Ba - Bb									
Programme: Ca - Cb									
Nombre échecs: Da - Db									
Domaine: Ea - Eb									
Passé: Fa - Fb									
Motivation: Ga - Gb									
Total									

TABLEAU 4 - 1973

Thème: Variables (éléments des scénarios) prises en considération plus ou moins dans la perception de l'échec.

Groupe concerné: Un groupe quelconque d'informateurs. Par exemple, le groupe 3., c'est-à-dire tous les professeurs (comme dans le tableau 3).

Objectifs du tableau:

Le tableau 3 a permis de constater, pour le groupe des professeurs, des différences - grandes ou petites - entre les médianes correspondant à l'influence relative du sexe, de l'âge, du programme suivi, etc., dans la formation des perceptions. Le tableau 4 va nous permettre de déterminer si ces différences sont

- ou bien assez considérables pour qu'on les croie "significatives" ou réelles,
- ou bien assez faibles pour être fortuites.

Pour construire le tableau:

Il s'agit ici d'appliquer deux tests statistiques; il serait superflu de rapporter les modèles qu'on trouve en détail dans Siegel (1956).

Nous nous intéressons toujours, bien entendu, au groupe des professeurs et aux écarts individuels

Aa - Ab

Ba - Bb

Ca - Cb

Da - Db

Ea - Eb

Fa - Fb

Ga - Gb,

ces écarts représentant l'importance des diverses variables dans la formation des perceptions.

Etant donné les valeurs de ces écarts, qu'on doit considérer comme des "scores", on fait d'abord l'analyse de la variance de Friedman ("Friedman two-way analysis of variance") pour décider s'il y a dans la distribution d'ensemble une différence significative quelconque; si la réponse est positive, on prend les variables deux par deux pour les soumettre au test de Wilcoxon ("Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test") afin de déterminer entre quelles variables se trouvent la ou les différences significatives.

Le chercheur non familier avec le traité de Siegel sera peut-être dérouté de constater que le Friedman est traité comme un test valable pour évaluer les différences entre plusieurs échantillons reliés ou non indépendants ("k related Samples"), tandis que le Wilcoxon est recommandé pour deux

échantillons reliés. Or en ce tableau 4, nous n'avons qu'un seul échantillon, celui des professeurs, du moins à première vue.

Mais on sait par ailleurs que la façon la plus correcte d'obtenir "deux échantillons reliés", c'est de soumettre le même groupe d'individus à deux traitements expérimentaux ou d'obtenir deux sortes de réponses de leur part. En outre, plutôt que de considérer deux sortes de réponses d'un même groupe, on peut considérer deux sortes de réponses de l'individu A, puis de l'individu B, etc. En traitant du Wilcoxon, Siegel donne à ce sujet un exemple éclairant ("Example for large samples"), où les scores sont individuels. (Par une amusante coïncidence, chaque score correspond même, comme dans notre tableau actuel, à un écart entre deux médianes individuelles!)

Comment peut-on passer ainsi de deux échantillons reliés à deux sortes de réponses données par un groupe? Siegel, malheureusement, ne s'en explique pas. A notre avis, tout devient clair pour peu qu'on s'arrête à la notion d'échantillon. Il s'agit de ne pas définir exclusivement un échantillon comme un ensemble de personnes en chair et en os tirées d'une population en chair et en os: un échantillon, c'est aussi - et c'est même surtout - un ensemble de "scores", de caractéristiques, de réponses, d'événements, etc., que l'on tire d'une population de "scores", de caractéristiques, de réponses ou d'événements.

Titre du tableau

Test de Friedman et test de Wilcoxon appliqués aux professeurs au sujet de l'importance des diverses variables dans leurs perceptions (écarts entre les médianes individuelles des cotes liées aux deux catégories de chaque variable stimulus).

TABLEAU 5

Thème: Variables (éléments des scénarios) prises en considération plus ou moins dans la perception de l'échec.

Groupes concernés: Deux ou plusieurs groupes d'informateurs qu'on désire comparer au sujet d'une variable quelconque. Nous prendrons ici comme exemple les groupes 5. et 6., soit les étudiants masculins et les étudiantes, et nous les comparerons au sujet de la variable nombre d'échecs.

Objectifs du tableau:

Nous voulons savoir si le nombre d'échecs essuyés par les héros des scénarios influence davantage la perception des situations d'échec selon que nos informateurs sont des étudiants masculins ou des étudiantes, ou s'il n'y a pas de différence.

Comme nous l'avons expliqué en détail au tableau 3, on estime l'influence d'une variable sur la perception d'un informateur ou, en d'autres termes, l'importance qu'il attache à une variable, par la grandeur de l'écart entre les cotes médianes liées aux deux catégories de la variable: des calculs simples nous ont permis de démontrer que, pour le professeur Lucien Legrand, la variable âge paraissait plus importante que la variable sexe. Or, il convient maintenant d'y insister, l'importance des sept variables stimuli pour un informateur quelconque est relative et non absolue: en d'autres termes, lorsque nous constatons chez Lucien Legrand

que l'écart lié à la variable sexe est de 0.5, ce fait brut ne nous signale rien d'intéressant; mais lorsque nous constatons au surplus que l'écart lié à la variable âge est de 1.0, ces deux observations commencent à s'éclairer l'une l'autre et, en ce sens, elles sont "relatives". A la vérité, il faudra connaître l'ordre d'importance des sept variables stimuli - sériées en fonction des écarts - pour rendre compte des perceptions de Lucien Legrand. Et ce que nous venons d'affirmer au sujet d'un informateur vaut, mutatis mutandis, pour le groupe dont il fait partie: par exemple, pour connaître l'importance de la variable "programme suivi" pour les étudiants hommes, il faut connaître son ordre d'importance relativement aux autres variables.

Pour revenir à notre point de départ, nous nous donnons pour objectif de comparer deux groupes au sujet de l'importance de la variable nombre d'échecs: compte tenu des remarques précédentes, formulons comme suit: nous allons comparer nos deux groupes au sujet de l'ordre d'importance qu'ils donnent respectivement à la variable nombre d'échecs parmi toutes les variables des scénarios.

Pour remplir le tableau:

Pour chacun des informateurs, il faut:

Premièrement, calculer la médiane des cotes liées à Da ("un échec") et la médiane des cotes liées à Db ("trois échecs"), puis l'écart absolu entre ces médianes;

Deuxièmement, calculer de même l'écart lié aux autres variables: A (sexe), B (âge), etc.;

Troisièmement, ranger les sept variables selon la grandeur de l'écart lié à chacune d'elles, l'écart le plus grand commandant le premier rang, par exemple:

Variables et catégories	Ecart	Rang de la variable
Aa - Ab	0.5	6
Ba - Bb	0.5	6
Ca - Cb	0.5	6
Da - Db	2.0	2.5
Ea - Eb	2.5	1
Fa - Fb	1.0	4
Ga - Gb	2.0	2.5

Quatrièmement, caser l'informateur dans le tableau suivant selon le rang de la variable considérée (D ou nombre d'échecs). Ici le rang de la variable est le deux-point-cinquième, qu'on peut décider de considérer comme le deuxième rang.

Cinquièmement, faire de même pour tous les informateurs considérés.

Titre du tableau:

Répartition des étudiants selon le sexe et selon l'ordre d'importance de la variable nombre d'échecs comme déterminant de leur perception.

Grille du tableau 5 - 1973

Groupes comparés	Nombre d'informateurs pour qui l'écart Da - Db occupe							TOTAL
	le 1er rang	le 2e rang	le 3e rang	le 4e rang	le 5e rang	le 6e rang	le 7e rang	
Etudiants hommes								
Etudiants femmes								
TOTAL								

X^2 =

dl =

>p>

Remarque sur le tableau 5

Comme à l'ordinaire, le chercheur aura le loisir de regrouper les catégories adjacentes selon l'allure des chiffres inscrits dans les cellules du tableau.

TABLEAU 6

Thème: Influence des catégories des diverses variables sur l'optimisme ou le pessimisme de la perception.

Groupe concerné: Un groupe quelconque d'informateurs. Par exemple, le groupe 3., c'est-à-dire tous les professeurs.

Objectifs du tableau:

Dans les tableaux 3, 4 et 5, nous avons cherché à analyser dans quelle mesure les différentes variables stimuli (âge, nombre d'échecs, etc.) étaient prises en considération par les informateurs au moment de la perception des situations d'échec. Nous avons considéré qu'une variable était prise en considération ou qu'elle influençait la perception dans la mesure même où les deux catégories de cette variable donnaient lieu à des perceptions divergentes; cela nous a amenés à calculer des écarts entre les valeurs numériques liées à ces catégories complémentaires.

Maintenant, à compter du tableau 6, nous nous occuperons des catégories comme telles des différentes variables stimuli; pour simplifier la formulation, nous parlerons alors des catégories stimuli (par opposition aux catégories d'informateurs) ou des catégories sans autre spécification. Ces catégories nous sont familières: il s'agit du fait que l'échoueur est un homme (As), du fait que l'échoueur avait déjà eu des échecs au collégial (Fb), etc. Il existe 14 catégories rattachées deux par deux à 7 variables.

Dans ce tableau 6, nous voulons exposer comment, dans le groupe des professeurs, les diverses catégories s'accompagnent de perceptions plus ou moins optimistes ou pessimistes, tolérantes ou sévères, à l'égard des situations d'échec. Pour un sujet quelconque, plus les cotes liées à la présence (dans les scénarios) de la catégorie Aa sont basses, plus on peut croire que cette catégorie motive une perception optimiste; par conséquent, plus la médiane de ces mêmes cotes est basse (plus Md_{Aa} est petit), plus on peut croire que Aa motive une perception optimiste. Il s'agit donc d'exposer la valeur des médiannes des 14 catégories.

Pour remplir le tableau:

Pour le professeur Lucien Legrand, on calcule la médiane des cotes qu'il a attribuées aux quatre scénarios où se trouve la catégorie Aa, la médiane des cotes qu'il a données aux quatre scénarios où se trouve la catégorie Ab, la médiane des cotes données aux quatre scénarios où se trouve la catégorie Ba, etc. D'après ces médianes, on case l'informateur en quatorze endroits du tableau suivant. On procède de même pour tous les autres professeurs.

Titre du tableau:

Répartition des informateurs professeurs selon la médiane individuelle des cotes liées à chaque catégorie des variables stimuli.

Grille du tableau 6 - 1973

Catégories des variables stimuli	Médianes individuelles							Total	Médiane
	0.0-2.0	2.1-2.5	2.6-3.0	3.1-3.5	3.6-4.0	4.1-4.5	4.6 6.0		
Aa									
Ab									
Ba									
Bb									
Ca									
Cb									
Da									
Db									
Ea									
Eb									
Fa									
Fb									
Ga									
Gb									
TOTAL									

REFERENCES

Les causes et les conséquences des abandons en cours d'études (1972): Documentation et information pédagogiques (numéro complet), Paris, Unesco: BIE, 46e année, no 182.

Chevry, G.R. (1962): Pratique des enquêtes statistiques, Paris, P.U.F.

Nuttin, J. (1953): Tâche, réussite et échec, Louvain, Publications universitaires de Louvain.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, deuxième partie (1964): sans lieu.

Saint-Pierre Farina (1973): L'expressivité: essai de définition, in META, vol. 18, no 3, pp. 315-327.

Siegel, S. (1956): Nonparametric statistics for the behavioral sciences, New York, McGraw-Hill.

APPENDICE A

LA POURSUITE DU TRAVAIL:

PROJET DE RECHERCHE

La recherche sur la perception de l'échec étant quasi achevée aux points de vue problématique et méthodologie, il reste à la mener à terme, d'où la nécessité d'un "projet de recherche". Ce projet, nous le présentons ci-après en distinguant ce qui a trait au personnel, aux phases de la recherche (spécifiées selon leurs objectifs et selon d'autres points de vue) et enfin aux coûts.

Le personnel

Notre estimation permet de croire que le projet actuel pourrait être achevé dans un délai de 61 semaines, moyennant les ressources humaines suivantes:

1. L'équipe de recherche à plein temps comprendrait quatre personnes: le directeur du projet, deux agents de recherche et une secrétaire. Le directeur et les deux agents de recherche participent ensemble à toutes les opérations; cependant, le directeur est dégagé le plus possible du travail "sur le terrain" (séances d'information, prétest, cueillette de l'information). La secrétaire doit apprendre à exécuter quelques travaux statistiques.

2. Pour réaliser la cueillette de l'information, l'équipe s'adjoindrait pendant sept semaines, à plein temps, six personnes ayant une formation de niveau au moins collégial, avec ou sans connaissances spécialisées en matière d'enquête psycho-sociale. A l'étape de la rédaction du rapport, la collaboration d'une dactylo supplémentaire est à prévoir.

3. En outre, le traitement des données par informatique suppose les services d'un personnel spécialisé qu'il serait superflu de prévoir en détail, sauf pour mentionner la collaboration d'un informaticien dès la phase de mise au point du dispositif expérimental.

4. Enfin, quelques consultations sont à prévoir avec un expert en techniques statistiques ainsi qu'avec un petit comité d'éducateurs bien au fait des méthodes de recherche en éducation.

Phases de la recherche et spécifications

Nous présentons dans le tableau suivant un survol des différentes phases de la recherche, en spécifiant les objectifs, les opérations, le personnel requis et la durée selon les catégories de personnel. Il est à noter que le personnel du centre d'informatique relève de celui-ci et n'est pas intégré dans le projet au même titre que les autres; à noter également que la séquence des opérations dans le tableau correspond en gros au déroulement de l'entreprise, phase par phase, sans qu'il soit possible de préciser les inévitables recouvrements imposés par le travail concret.

Nous avons tenu ici à présenter l'articulation de toute la recherche, y compris les étapes déjà franchies: nous parlons alors d'"opérations quasi terminées", le terme "quasi" pouvant signifier qu'une nouvelle équipe de chercheurs devrait avoir les coudées franches pour remanier sur des points accessoires le travail qu'on peut à bon droit considérer comme terminé.

LES PHASES DE LA RECHERCHE: SPECIFICATIONS

PHASES	OBJECTIFS	OPERATIONS	Personnel requis	Durée selon le personnel
1	Préparer un cadre de référence	Recueillir et exploiter la documentation* Formuler une problématique*	Personnel régulier Documentaliste	2 semaines 1 semaine
2	Produire les instruments et déterminer la méthode expérimentale	Rédiger le guide méthodologique: Questions et hypothèses* Grille d'analyse (variables)* Questionnaire formulation* pré-test avec interviews mise au point définitive Instruments statistiques*	Personnel régulier Expert en statistiques	6 semaines 1 semaine
3	Définir la population à étudier et en tirer un échantillon; obtenir la collaboration des sujets	Analyser les caractéristiques des populations visées En fonction de catégories a priori, dresser la liste des sujets Organiser l'information dans le milieu; rencontrer au besoin des groupes d'étudiants et d'éducateurs	Personnel régulier Expert en statistiques	10 semaines 1 semaine
4	Recueillir l'information de base	Sélection des intervieweurs et préparation pratique à l'administration du questionnaire Administration du questionnaire à tous les sujets individuellement ou en groupes	Personnel régulier Intervieweurs	8 semaines 7 semaines

*Opération déjà quasi terminée

(à suivre)

(suite)

PHASES	OBJECTIFS	OPERATIONS	Personnel requis	Durée selon le personnel
5	Traiter l'information recueillie	Production par ordinateur de données utilisables Préparation des tableaux statistiques	(Centre de calcul)	(3 semaines)*
6	Décrire et interpréter les données	Identifier les résultats les plus saillants Appliquer des épreuves statistiques Confronter les données avec les questions et hypothèses Dégager de nouvelles hypothèses Situer les résultats dans le cadre de référence fourni par la documentation Evaluer l'instrument	Personnel régulier Expert en statistiques	22 semaines 1 semaine
7	Diffuser les constatations et conclusions de la recherche	Rédiger les rapports finals: exhaustif et vulgarisé	Personnel régulier Dactylo	12 semaines 8 semaines
8	Remercier et informer les sujets et autres collaborateurs	Rédiger lettres et circulaires	Personnel régulier	1 semaine

*Ces trois semaines ne doivent pas s'ajouter à la durée totale du projet.

Les coûts

Nous terminons par une estimation des coûts de la recherche ventilés selon les postes budgétaires.

1.0 Personnel

Pour le personnel 1.1 et 1.21, les avantages sociaux sont fixés à 11% du salaire; les 66 semaines comprennent 5 semaines de vacances.

1.1 Professionnel

1.11 Directeur du projet

Base:	$15,000. par année	
Pour 66 semaines:	$19,038.	
Avantages sociaux:	$ 2,094.	
Total:	$21,132.	$21,132.

1.12 Chaque agent de recherche

Base:	$11,000. par année	
Pour 66 semaines:	$13,962.	
Avantages sociaux:	$ 1,536.	
Total par agent:	$15,498.	
Total pour les deux agents:	$30,996.	$30,996.

1.2 De soutien

1.21 Secrétaire de l'équipe

Base: $6,500. par année

Pour 66 semaines: $8,250.

Avantages sociaux: $ 908.

Total: $9,158. $9,158.

1.22 Dactylo

8 semaines à $120.

Total: $ 960. $ 960.

1.23 Chaque intervieweur

35 jours à $30.00

Total par intervieweur: $1,050.

Total pour les six intervieweurs: $6,300. $6,300.

2.0 Frais de services professionnels

2.1 Traitement informatique $ 400. $ 400.

2.2 Informaticien

5 jours à $75.00
Total: $375. $ 375.

2.3 Expert en statistiques

10 jours à $75.00
Total: $750. $ 750.

2.4 Documentaliste

5 jours à $75.00
Total: $375. $ 375.

3.0 Frais de réunions

Néant.

4.0 Frais de voyage du personnel

150 jours à partager entre les membres du personnel régulier (les intervieweurs étant recrutés sur place)

Coût moyen: $40.00 par jour, transport compris

Total: $6,000. $6,000.

5.0 Administration générale

5.1 Impression de documents

5.11 Le questionnaire: quatre versions différentes; 400 exemplaires de 15 pages par version; $0.045 par exemplaires:

Total: $1,080. $1,080.

5.12 Le rapport intégral de la recherche

300 exemplaires comprenant chacun 400 pages en deux tomes; 120,000 pages à $0.01 1/2; 600 reliures à $0.30

Total: $1,980. $1,980.

5.13 Autres documents

Total $200. $ 200.

5.2 Loyer d'un local

4 personnes; $18.00 par personne, par semaine; 65 semaines.

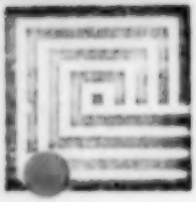
Total: $4,680. $4,680.

5.3 Frais d'administration

10% de toutes les sommes précédentes, soit 10% de $84,386. ou $8,439. $8,439.

6.0 Grand total

Tout compte fait, la recherche coûterait $92,825. $92,825.00



notre réf.

APPENDICE B

PERCEPTION DE L'ECHEC

Bibliographie sommaire

préparée par

André Contant

CADRE

23 mai 1973

CADRE Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal 360 (Québec) - Tél. 381-8841

PRESENTATION

L'échec scolaire est-il perçu comme normal et réparable ou représente-t-il une pure et simple faillite?

Cette bibliographie annotée, sélective, veut témoigner de l'état de la recherche en cours ou terminée récemment sur le sujet. Elle est limitée au sujet lui-même qui comporte des restrictions et aux répertoires dépouillés. A partir des descripteurs choisis (Echec scolaire, Difficultés scolaires, Academic Failure, Academic Performance, Achievement, Failure Factors) très peu de documents répondent vraiment aux questions posées, à savoir: quels sont les jugements, les sentiments, les différentes attitudes vis-à-vis de l'échec scolaire? ces réactions sont-elles motivées par une série de variables? quelles sont ces variables?

En réalité, aucun des documents contenus dans cette bibliographie ne peut satisfaire pleinement le chercheur. Dans le but d'orienter le lecteur, j'attire quand même l'attention sur deux (2) travaux qui me semblent les plus pertinents. Le premier constitue un numéro spécial de Cahiers pédagogiques (1965) et livre la pensée de psychologues, de pédagogues et de sociologues sur l'échec scolaire. Les nombreux articles contenus dans ce numéro spécial sont accompagnés de références au bas des pages. Le second est un article de Monique Vial, publié dans Orientations (1972) et montre qu'il importe d'abord de prendre conscience de la signification de l'échec scolaire "par rapport à la politique scolaire et aux mécanismes de reproduction sociale." L'auteur termine son article avec six (6) références sur l'échec scolaire.

Outre ces deux travaux, il faut retenir une recherche en cours,

peut-être terminée à cette date et qui a pour titre: Recherches sur la sensibilité à l'échec et au succès. Cette recherche nous est signalée par l'inventaire des recherches en Sciences de l'éducation, France (1970) lequel est dû à l'initiative d'un groupe d'études du Centre National de la Recherche Scientifique. Le responsable de la recherche est monsieur C.ORIOL. (Concernant cette recherche, j'ai demandé à monsieur Dried, Section de psychologie, U.E.R. : Lettres et Sciences humaines, 30, rue Mégevaud, 25 - BESANCON, de faire parvenir le rapport final préliminaire, s'il y a lieu, au Centre de documentation du CADRE.)

Répertoires et périodiques dépouillés: Bulletin du Bureau international d'éducation (1970-) et Documentation et information pédagogique, bulletin du BIE (1971-) ; Bulletin signalétique du C.N.R.S., section intitulée "Sciences de l'éducation" (1971-) ; Current Index to Journals in Education , CIJE (1971-) ; Index des projets de recherche en cours dans les universités du Québec, 1e édition (1970) ; Inventory of Current Research on Postsecondary Education; A Guide to Recent and Ongoing Projects in the United States and Canada (1972) ; Orientations; essais et recherches en éducation (1971-) ; Research in Education, RIE (1966-) ; Répertoire des thèses de doctorat soutenues devant les universités de langue française, AUPELF (1970-) ; Sciences de l'éducation; recherches en cours, France (1970) ; Second Handbook on Research on Teaching (1973) ; Psychological Abstracts (1972)

Parkyn, G.W. *Success and failure at the university*. Wellington, New Zealand Council for Educational Research, 1959-1967. 2 v. fig., tables. (Educational research series, No. 38, 46)

Contens. – v.I. Academic performance and the entrance standard. – v. II. The problem of failure.

Notes bibliographiques.

Ces deux volumes présentent les résultats d'une enquête sur les succès et les échecs au niveau universitaire en Nouvelle-Zélande, suscitée par la constatation que trop d'étudiants de première année subissent un échec. Le premier volume, paru en 1959, traite de l'efficacité du système d'admission à l'université, la recherche ayant en effet pour objet principal de déterminer si, parmi les étudiants qui ont terminé avec succès leurs études secondaires ou réussi l'examen d'entrée à l'université, il s'en trouve qui sont inaptes aux aux études académiques. Une analyse statistique de la question permet de conclure par la négative. Dans le second volume, consacré aux causes présumées de l'échec, l'auteur relève que ce phénomène présente un certain nombre de variables dont l'importance semble incontestable, surtout en ce qui concerne les circonstances extérieures aux études (travail rémunéré, logement, niveau socio-économique des parents, etc.) et le processus d'examen lui-même, qui peut en être le seul motif. Un certain nombre de considérations, voire de recommandations, terminent l'ouvrage; elles portent avant tout sur des facteurs qui peuvent être modifiés au niveau de l'université elle-même: conception des examens, moyennes, etc.

Pitcher, Robert W. and Blaushild, Babette 573

Why College Students Fail. New York, Funk and Wagnalls, 1970. 271 p.

Descripteurs: Attitudes de l'étudiant, Caractéristiques de l'étudiant, Collégial (niveau), Difficulté d'apprentissage, Echec scolaire, Etudiant, Habileté verbale, Maturité, Motivation, Problème affectif, Problème de personnalité, Problème familial.

This book "examines the characteristics of the unsuccessful student and it also describes the necessary attitudes and skills each student needs to succeed in college. It discusses in detail the procedures for turning failure into success. The authors analyse eight common mis-assumptions about college failure, and they describe fully the three prime steps on the road back from failure: 1. examination of the causes of failure, 2. examination of alternatives for recovery, and 3. planning a specific course of action suited to each student. An important section on "Recovery from failure" discusses the vital roles that maturity and language skills play in successful college careers. This book is for every parent who is concerned with higher education and for every student eager to get the most from his crucial four years of study."

4927. Rothschild, Elyse S. & Schiavo, R. Steven. (Wellesley Coll.) **Reaction to failure as a function of manipulated locus of control and degree of social consequences.** *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*, 1972, Vol. 7(Pt. 1), 259-260.—Studied attribution of causality and task motivation in an experiment with 41 female undergraduates. Relative to Ss oriented towards skill as a determinant of performance, Ss oriented towards situational influences on performance attributed greater external causality for failure on language ability tests, and, contrary to prediction, attributed failure more to lack of effort. However, when performance was associated with social consequences involving recognition and approval from peers, skill-oriented Ss showed greater reduction in achievement motivation than situationally-oriented Ss, but maintained motivation when social consequences were absent.—*Author abstract.*

School District of Philadelphia
School Failure: A Summary of Research Findings. Philadelphia, PA., May 1965.
11 p.

Grade repetition, particularly in the early grades, not only fails to help the majority of pupils academically, but, in many cases, creates additional problems. Factors involved in a student's failure vary from school to school.

The major problems of grade repetition are that the student is older and larger than his classmates; and that his ability, including his learning rate, is generally below the class average.

Several studies have revealed definite relationships between school retardation and delinquency. For youth who have already experienced a poor family life, school failure may provoke resentment.

Yet in particular situations in the senior high school and vocational programs, arbitrary minimum standards must be set for some skills to protect life or to meet specific career demands. (ED001637)

10282. Schulman, Michael. (Rutgers State U., Newark) **Expectancies as cues for predicting the reaction to failure.** *Psychological Record*, 1972(Spr), Vol. 22(2), 267-276.—Hypothesized that information about others' expectancies of success (a) is used for predicting their anger or aggression if thwarted, and (b) affects the likelihood of thwarting another when retaliation is possible. 80 male undergraduates controlled a good for which 2 others had competed and had to choose a single recipient under threat of being shocked by the 1 not chosen. Differential information about the competitors concerned their need for and/or expectancy of receiving the award. The prediction of shock was a positive function of expectancy level and was far more affected by expectancy than need. The relationship between expectancy level and yielding was obscured by the finding that others' expectancy levels also affected sentiment toward them. (21 ref.)—*Journal abstract.*

Vial, Monique
"Un défi à la démocratisation de l'enseignement: l'échec scolaire", dans Orientations, tome 11, no 41, janvier 1972, pp. 41-54.

L'Auteur montre ici que s'il est légitime de chercher par quels mécanismes psychologiques se forme l'échec scolaire, il importe d'abord de prendre conscience de sa signification par rapport à la politique scolaire et aux mécanismes de reproduction sociale. La page 54 contient 7 références dont 1 sur l'inégalité des chances et 6 sur l'échec scolaire.

Wall, W.D. ***Failure in school: an international study*** **presented by W.D. Wall, F.J. Schonell and Willard C. Olson. Hamburg, Unesco Institute for Education, 1962. 158 p. diagr., tables. (International studies in education)**

Bibl.: p. 138-156.

Aboutissement d'une série d'études élaborées pour la Conférence de l'Unesco sur « L'éducation et la santé mentale » (1952) ou issues de celle-ci, ce rapport présente le problème des échecs scolaires, leur fréquence et leurs conséquences dans plusieurs pays d'Europe; les différents aspects de la croissance de l'enfant et les caractéristiques de l'enfant qui échoue; les facteurs familiaux et scolaires qui influencent, facilitent et entravent la croissance de l'enfant; l'organisation de mesures correctives en vue de minimiser les échecs. Selon cette étude, l'échec véritable est celui mesuré par l'écart entre les aptitudes de l'enfant d'une part et ses résultats scolaires et son développement personnel d'autre 11,9% d'élèves dans les quatre écoles en question échouèrent à la fin de l'année. La 4e classe (élèves âgés de 13 à 14 ans) est celle où l'on constata le nombre le plus élevé d'échecs (soit jusqu'à 19%); 41% d'entre eux avaient déjà redoublé une classe une ou deux fois avant ce nouvel échec; 79% d'entre eux avaient des rendements insuffisants dans les langues étrangères, 47% en mathématiques et 28% en allemand (langue maternelle). Sendi put également démontrer combien le succès scolaire dépend du facteur social: parmi les élèves qui réussissent bien, 34% sont des enfants d'universitaires et 19% d'entre eux échouent; en ce qui concerne les élèves provenant de groupes sociaux inférieurs, la situation est inversée: 23% d'enfants en provenance de milieux défavorisés réussissent et 32% d'entre eux échouent.

Bried, C.

Recherches sur la sensibilité à l'échec et au succès.

Recherche en cours (ou achevée) France, 1970, sous la direction de monsieur Bried.

Adresse: Section de psychologie, U.E.R. : Lettres et sciences humaines, 30, rue Mégevaud, 25 - BESANCON.

Colberg, Donald A. (and others) "Why Students Fail: A Student Symposium", dans Library-College Journal, v. 4, no 1, 1971, pp. 26-57.

This student symposium is concerned with the achievement of students at the college level. The symposium consits of five papers. (IF)(EJ031643)

"L'Echec scolaire", dans Cahiers pédagogiques, no 53, mars 1965. 104 p.

Ce numéro spécial sur l'échec scolaire comprend trois parties: Psychologues, pédagogues, sociologues et l'échec scolaire; Institutions spécialisées au service des élèves menacés d'échec; l'Echec scolaire et l'organisation des études. Il contient de nombreuses références au bas des pages et particulièrement aux pages 35-41 sous le titre : "L'Echec scolaire au sommaire des revues pédagogiques".

2155. **Frieze, Irene & Weiner, Bernard.** (U. California, Los Angeles) **Cue utilization and attributional judgments for success and failure.** *Journal of Personality*, 1971(Dec), Vol. 39(4), 591–605.—Describes 2 experiments, with a total of 66 Ss, examining causal attributions in achievement-related contexts. Ss were provided with information about an achievement-related activity (the immediate outcome of the action, percentage of prior success and failure at the same and similar tasks, percentage of success and failure of others, time spent at the task, task structure, and whether the achievement activity was undertaken by oneself or others). Ss were required to attribute the immediate performance outcome (success or failure) to the causal factors of ability, effort, task difficulty, and luck. Data reveal that the achievement cues were systematically utilized both as main effects and in configural patterns. —*Journal summary.*

948. **Gillies, John & Bauer, Rudolph.** (U. Glasgow, Scotland) **Cognitive style and perception of success and failure.** *Perceptual & Motor Skills*, 1971(Dec), Vol. 33(3, Pt. 1), 839–842.—Studied whether persons of global-passive cognitive style would be more influenced in perception of success or failure by a previous success- or failure-laden experience than would persons of an analytic-active cognitive style. 60 undergraduates were tested for cognitive style and subjected to a successful, an unsuccessful, or a neutral experience. Following a 2nd experience, containing an objectively equal amount of success and failure, Ss estimated the degree of success which they had obtained on the 2nd experience. Contrary to expectation, no effect of cognitive style was found; those Ss who had the successful 1st experience estimated their success on the second experience significantly higher than those who had the unsuccessful 1st experience.—*Journal abstract.*

1926. **Glasser, William. Reaching the unmotivated.** *Science Teacher*, 1971(Mar), Vol. 38(3), 18–22.—Suggests that if students feel the work they do is not good and they are not worth much, their self-concept becomes a concept of failure and consequently they become unmotivated students. Ways need to be devised to get students to do work so the teacher can give them input so they will know they are doing something worthwhile. It is suggested that teachers get involved with their students, help them become friendly, and create warmth and interaction in the classroom. Students can no longer be scared into learning, and it is suggested that students are searching 1st for a role and then looking for a goal. However, schools currently are goal oriented and destructive to role reinforcement. A positive identity reinforcement, relating the material to the student's interest and life, and getting students to think are considered important in motivating the unmotivated student. The concept of failing a student should be abolished and students should not be measured against other students. It is thought that teaching science is particularly amenable to some of the changes noted.—*J. L. Smith*

Gadbois, Louis.

Les cotes et nous. Montréal, C.A.D.R.E., février 1973. 25 p.

Descripteurs: Analyse statistique, Echec scolaire, Perception.

Eléments d'une méthodologie de la recherche sur la perception de l'échec scolaire. Traitement statistique.

ED 064 665 24 UD 012 832
Hurvell, Ronald L.
Do the Factors Affecting Academic Achievement Differ by the Socio-Economic Status or Sex of the Student? A Puerto Rican Secondary School Sample. Final Report.
Boston Coll., Chestnut Hill, Mass. Inst. of Human Sciences.
Spons Agency—National Center for Educational Research and Development (DHEW/OE), Washington, D.C.
Bureau No—BR-1-A-005
Pub Date Jun 72
Grant—OEG-1-71-0004(509)
Note—110p.
EDRS Price MF-$0.65 HC-$6.58
Descriptors—*Academic Achievement, Disadvantaged Youth, Educational Objectives, Family Background, Family Mobility, Parent Child Relationship, Peer Relationship, Personality, *Puerto Ricans, School Attitudes, *Secondary School Students, Self Concept, *Sex Differences, *Socioeconomic Status, Statistical Analysis, Study Habits
Identifiers—Bayamon Norte, Children's Report of Parental Behavior Inventory, Puerto Rico
Variables expected to be associated with academic achievement were examined in a sample (generally exceeding 2500) from eight secondary schools in Bayamon Norte, Puerto Rico. Concern was whether variables associated with academic achievement differed by sex or by socioeconomic status (SES). Multivariate analyses of variance with three factors of achievement, sex, and SES were made. High achievers tended to have accepting mothers, parents low on Hostile Psychological Control, and low on autonomy; and were more geographically mobile, had fewer siblings, were more intelligent, obedient, conscientious, artistic, group-minded, placid, self-disciplined, responsible, assured (preoccupied), mature, and less excitable. High achieving girls were less authoritarian, dogmatic, and test anxious, and gave fewer false but socially desirable responses. Students whose academic achievements were consistent with their SES were more assertive, less bragging, happier, and more esthetically sensitive than those whose achievements were discrepant with their SES. Self concepts were higher for achievers, especially for low SES students in junior high schools, and for all students in high schools. Low achievers, especially boys, disliked school. High achieving boys and low achieving girls were more self sufficient, while low achieving boys and high achieving girls were more group dependent. (Author/RJ)